الجمهورية اللبنانية
وزارة التربية والتعليم العالي

الجمهورية اللبنانية
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

خطة عمل وطنيّة
لتحسين مستوى الأداء الإداريّ التربويّ
والأداء التربويّ ككلّ في لبنان

المركز التربوي للبحوث والإنماء

الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطني لمنهاج التعليم
العام ما قبل الجامعي

لجنة الإدارة التربوية والمدرسيّة

آذار/مارس ٢٠٢٤

كلمة وزير التربية والتعليم العالي

مقدمة

اكتملت المناهج التربوية لجهة الإطار الوطني والأوراق المساندة لهذا الإطار. إن هذه المرحلة تشكل في نظرنا إنجازا كبيرا في تاريخ التربية في لبنان لطالما أنتظره الجميع من مسؤولين وتربويين ومتعلمين، لكن هذا الإنجاز فتح الطريق أمام مرحلة جديدة بدأناها في المركز التربوي للبحوث والإنماء وفي وزارة التربية والتعليم العالي، وبشراكة مع القطاع التربوي الخاص، ومع الشركاء والخبراء، وهذه المرحلة الجديدة هي مرحلة كتابة مناهج المواد الدراسية لمختلف المراحل التعليمية، في كل الحلقات الدراسية ابتداء من الروضة مرورا بالتعليم الأساسي وصولا إلى التعليم الثانوي .

إنني أهنىء اللبنانيين جميعا وخصوصا الأسرة التربوية والأجيال الصاعدة بهذه الخطوة الجريئة والمتقدمة والمتجددة، والمراعية للتقدم الحاصل في حقل التكنولوجيا واستخدام خدماتها لأغراض التربية ، خصوصا وأننا في مرحلة استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التربية ولخدمة التربية.

أهنئ المركز التربوي للبحوث والإنماء ووزارة التربية والتعليم العالي بمديرياتها كافة وخصوصا المعنية بهذه المناهج التربوية، وأعتبر أن ما تم حتى اليوم يشكل خطوة جبارة، ننطلق منها لإصلاح التعليم بناء على خطة خمسية ومبرمجة نسير بها، ونسعى باستمرار لإيجاد الدعم المالي والدعم بالخبرات لتطبيقها من الجهات الدولية المتقدمة والمانحة.

هناك أمر آخر أود التوقف عنده، هو أن هذه الأوراق عبرت مرحلة القراءات المتعددة، وتم الأخذ بالملاحظات وإعادة القراءة مجددا، وصولا إلى قراءة على مستوى الجودة في الإنتاج التربوي وفي الفكر التربوي وفي التطلعات نحو غد نراه مشرقا مهما بلغت التحديات.

أحيي رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتورة هيام إسحق وفريق عملها، وأحيي جميع الشركاء، وأدعو جميع الذين تم اختيارهم لكتابة مناهج المواد، إلى العمل بكل صدق ومسؤولية، وبكل عقل متنور ومبدع، من أجل أن تكون المناهج التربوية المجددة، بعيدة النظر في رؤية دور لبنان في المستقبل القريب والأبعد، وأن تخضع لتجديد مستمر كما نص عليه مرسومها الأساسي، لأننا نعيش في عصر متسارع الخطى، ويتوجب على المركز التربوي للبحوث و الإنماء بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي، مواكبة التطور العالمي لكي تبقى التربية في لبنان سباقة في التجدد العالمي وفي إعداد الموارد البشرية لسوق العمل.

من المهم جدا التأكيد على حرصنا جميعا على إعداد مواطن لبناني مقدام ومسؤول، وملتزم القوانين والأنظمة، وقادر على العيش بسلام مع مواطنيه على قاعدة المحبة والإحترام المتبادل .

وزير التربية والتعليم العالي
عباس الحلبي

المسيرة مستمرة

بعد أن أطلق المركز التربوي للبحوث والإنماء الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم ما قبل الجامعي من السراي الكبير في الخامس عشر من شهر كانون الأول من العام ٢٠٢٢ ، برعاية وحضور دولة رئيس مجلس الوزراء الاستاذ نجيب ميقاتي، ومعالي وزير التربية والتعليم العالي القاضي الدكتو ر عباس الحلبي، وجمهرة تربوية من المسؤولين والاختصاصيين، استمرت مسيرة العمل في إعداد العدّة النظرية لوضع المناهج الجديدة بثبات وعزم رغم كل الظروف والمعوّقات. فقام فريق عمل مكوّن مما يزيد على مئة وعشرين مختصًا في الميادين التربوية المختلفة بإعداد الأوراق الأساسية المساندة للإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي التي لا بد من وضعها كمنارة هداية لكل من سيعمل في كتابة المناهج وتأليف الكتب المدرسية فيما بعد.

عدد الأوراق ا لأساسية إحدى عشرة وهي عبارة عن سياسات تربوية وخطط عمل وطنية تدور على القضايا الآتية :

المقاربة بالكفايات، سياسة التقويم، الإدارة التربوية والمدرسية، السلم التعليمي وتنظيم السنة الدراسية، السياسة اللغوية، بناء القدرات والتدريب، الفقدان التعلمي والمرحلة الانتقالية، التربية الدامجة، التعليم غير النظامي، الطفولة المبكرة، علاقة التعليم العام مع التعليم المهني والتقني والتعليم العالي وسوق العمل.

هذه القضايا هي الأساس الذي لا بد منه لكل عمل في المناهج، لذلك أرسينا المقاربة التي ستعتمدها المناهج في التعليم وفي التقويم، وهي المقاربة بالكفايات، المعتمدة في معظم دول العالم المتقدم؛ وترجمناها في السلم التعليمي الذي يؤمن لها شروط النجاح، وفي تنظيم السنة الدراسية الذي يناسب النمو الجسدي والعقلي للمتعلمين؛ وربطناها بسياسة تقويم واضحة مبنية على أساسها وتشدد على الدعم المدرسي؛ وعالجنا السياسة اللغوية التي ستعتمدها المناهج، وهي تشكل درة التاج في تميّز اللبنانيين عبر اتقانهم للغات متعددة تفتح لهم أبواب العمل والنجاح في سائر ميادين الحياة؛ وكان من الضروري أن نضع التعليم النظامي في الموقع الصحيح إزاء التعليم غير النظامي، والتعليم الأكاديمي إزاء التعليم المهني والتقني، وإزاء التعليم الجامعي في إطار إعداد المتعلمين لاختيار مسارهم التعليمي الذي يناسب قدراتهم ويتناسب مع حاجات سوق العمل المحلي والعالمي، وللتمكن من الدخول إلى الجامعة؛ كما كان من الواجب أن نشخص الفقدان التعلمي لتعويضه قبل البدء في تطبيق المناهج الجديدة، وأن ندرس دراسة متأنية مرحلة الطفولة المبكرة فنعطيها حقها في بناء المنهاج وفي الاهتمام الأقصى بالمتعلمين في هذه المرحلة العمرية؛ وأن نعتمد سياسة التربية الدامجة والفرص المتساوية وحق الجميع في التعلم؛ وأن نضع خطة لبناء قدرات المعلمين وتنميتها كونها تشكل العامود الفقري لنجاح أي عملية تعليم، وننتهي بخطة عمل وطنية لتحسين الأداء الإداري التربوي والأداء التربو ي ككل في لبنان بهدف تحقيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

هذا والمسيرة مستمرة، وستكتمل بمساعدة المخلصين الغيورين على التربية في لبنان، من اختصاصيين، ومسؤولين وعلى رأسهم معالي وزير التربية والتعليم العالي الذي ما يبرح يحثّنا على الإنجاز على الرغم من كل الظروف والمعوقات حاملين لواء التربية في وطن هو بأمس الحاجة إلى إعادة بناء البشر والحجر في الوقت عينه .

وبالتربية نبني وننهض معًا..

البروفسورة هيام إسحق
رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتكليف

الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطني اللبناني
لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي

مواكبة أعمال اللجان والمتابعة والتوجيه

رئيسة المركز التربويّ للبحوث والإنماء:	البروفسورة هيام إسحق
المنسّق العام لتطوير المناهج:	الأستاذ جهاد صليبا
منسّق هيئة التّخطيط العامّ لتطوير المنهاج اللّبنانيّ:	البروفسور وليد حمود
أمين السرّ العام للجان تطوير المناهج:	الأستاذ أكرم محمد سابق

لجنة الإدارة التربوية والمدرسيّة

مُنسّقُ اللّجنةِ:	الأستاذ أكرم سابق			
قراءة وتأليف:	البروفسور وديع سقيّم	الدكتور محمد رمال	الدكتور دومينيك لبكي	الدكتور جيمي شوفاني
	الأستاذ عمر بكراكي	الأستاذ جورج داوود	الدكتور بلال زين الدين	الدكتورة إنجا عثمان
	الدكتورة لينا خليل	الأستاذ ليون كلزي	الأستاذة رنا صبيدين	الأستاذة سيدة فرنسيس
	الأستاذ محمد سماحة	الأستاذ بشارة حبيب	الأستاذ أكرم سابق	الدكتورة كيتا حنا
توليف القراءات:	الدكتور محمد رمال	الأستاذ عمر بكراكي	الأستاذ أكرم سابق	

المراجعة التّربويّة:	الأستاذ أكرم سابق	الدكتور محمد رمال	الأستاذ عمر بكراكي
	الدكتورة كيتا حنا	الدكتور دومينيك لبكي	البروفسور وديع سقيّم
	الدكتور جيمي شوفاني	الأستاذ ليون كلزي	الدكتور بلال زين الدين
المراجعة التّربويّة الثانية:	الدكتورة جورجيا هاشم		
مواكبة العمل من قبل المفتّشيْن التربويّيْن:	الأستاذة رنا رياشي	الأستاذ حسام طالب	
أمينة سرّ اللجنة:	االأستاذة عبادة عبد الخالق		

مُسْتخلَصُ الدّراسةِ

هدفت هذه الورقة إلى وضع خطّة عمل وطنيّة لرفع مستوى الأداء التّربويّ بعامّةٍ والأداء الإداريّ التّربويّ بخاصّة لتحقيق معايير الجودة والحوكمة في المدرسة، مع ما يستلزم ذلك من تحديث في القوانين لتتماشى مع رؤية الإطار الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ. تمّت العودة في وضع الورقة إلى الأطر المرجعيّة ذات الصّلة والدّراسات والتّجارب النّاجحة في مجالي الأداء الإداريّ التّربويّ والأداء التّربويّ، وجودتهما وتمهينهما.

انطلقت الورقة من ضرورة تمتّع مدير المدرسة بكفايات قياديّة وإداريّة، ما يتطلّب إعادة النّظر في التّوصيف الوظيفيّ للمدير وشروط اختياره وتعيينه وإعداده وتطويره المهنيّ المستمرّ، استنادًا إلى رؤية الإطار الوطنيّ اللّبنانيّ للمنهاج. وتناولت الورقة المواقع الوظيفيّة الأخرى في المدرسة، وهي النّاظر والمنسّق وأمين المكتبة، ووضعت بشأنها الخطط الهادفة إلى إعادة النّظر في التّوصيفات الوظيفيّة الحاليّة واقتراح توصيفات لمواقع وظيفيّة جديدة، مع أطرها، تتماشى مع هيكليّة المدرسة ونظامها الداخليّ والّتي اقترحت الورقة تحديثهما.

في مجال جودة الأداء التّربويّ، استندت الورقة إلى الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ ومجالاته بشأن المعايير المحدّثة للمدرسة الفعّالة، وفي مقدّمها التّقويم الذاتيّ لأداء المدرسة وفق معايير الحوكمة وضمان جودة التّعليم ومؤشّراتها، وتوحيد آليّة تحسين هذا الأداء. وفي هذا الإطار، وللإجابة عن التّساؤل الّذي طرحه الإطار الوطنيّ للمنهاج: أيّ مدرسة نريد؟ وضعت الورقة خططًا لتعزيز الشّراكات المجتمعيّة ومجالاتها، والتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، والرّفاه المدرسيّ وأبعاده، والتنمية المستدامة في المدرسة، ومأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ. فضلًا عن تناولها تمهين التّعليم (الّذي عملت عليه ورقة بناء القدرات والتّدريب) وضرورة تحصينه بالتّشريعات والقوانين، وسلّطت الضّوء على نظام التّحفيز وأهميّته في تحسين الأداء التّربويّ، واقترحت بشأنه خطّة عمل. وخلصت الورقة إلى طرح التّوصيات الّتي تحقّق الأهداف المنشودة.

والجديرُ ذكره أنّه يمكن العودة إلى صفحة المركز التّربويّ للبحوث والإنماء للاطّلاع على الأطر المرجعيّة الّتي تمّ الاستعانة بها في هذه الورقة، أو تمّت الإشارة إليها في النصّ للمزيد من التفاصيل.

ومن الكلمات المفتاحيّة: الأداء الإداريّ التّربويّ، جودة الأداء الإداريّ التّربويّ، هيكليّة المدرسة، المدرسة الفعّالة، الشّراكات المجتمعيّة، الرّفاه المدرسيّ، التنمية المستدامة، نظام التّحفيز.

جدول المحتويات

خطة عمل وطنيّة لتحسين مستوى الأداء الإداريّ التربويّ والأداء التربويّ ككلّ في لبنان	١٤
الجزء الأوّل: دراسة تحليليّة	١٤
تمهيد	١٤
ترسيمة خطة العمل الوطنية	١٦
الخلفيّة	١٧
القسم الأول: جودة الأداء الإداريّ التربويّ (الإدارة والقيادة المدرسيّة)	١٨
١. الإدارة المدرسيّة والقيادة المدرسيّة	١٨
١,١ في المفهوم بشكل عام	١٨
١,٢ في مفهوم دور مدير المدرسة وكفاياته	١٨
١,٣ في معايير اختيار مديري/قادة المدارس	١٩
١,٤ دراسة الحال في السياق اللبناني	٢١
١,٥ الإطار المرجعي لكفايات المدير في السياق اللبناني	٢٥
١,٦ دراسات المركز التربوي للبحوث والإنماء	٢٧
١,٧ الأطر المرجعيّة لكفايات كلّ من الناظر والمنسّق وأمين المكتبة	٣٢

جدول المحتويات

القسم الثاني: جودة الأداء التربويّ وتمهينه (التطوير المدرسيّ والفاعليّة)	٣٩
تمهيد	٣٩
١. الاعتماد الأكاديميّ	٣٩
١,١ في مفهوم الأداء المدرسي	٣٩
١,٢ في مفهوم التقويم الذاتي لأداء المدرسة	٤٠
١,٣ دراسة حال الاعتماد الأكاديمي على الصعيد العالمي	٤٢
١,٤ الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي في السياق اللبناني	٤٣
٢. الشّراكات المجتمعيّة	٤٩
٢,١ في المفهوم	٤٩
٢,٢ دراسة الحال على الصعيدين العربيّ والدوليّ	٤٩
٢,٣ الإطار المرجعيّ للشراكات المجتمعية في السياق اللبنانيّ	٥١
٣. التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ	٥٣
٣,١ في المفهوم	٥٣
٣,٢ دراسة الحال	٥٣
٣,٣ الإطار المرجعي للتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في السياق اللبناني	٥٤

جدول المحتويات

٣,٣,٣ الإطار النظريّ المرجعي ٥٦

٤. الرفاه المدرسي ٥٨

٤,١ في المفهوم ٥٨

٤,٢ دراسة الحال على المستويين العربيّ والدولي ٥٩

٤,٣ الإطار المرجعيّ للرفاه المدرسي في لبنان ٦٠

٥. تمهين التعليم ٦٣

٥,١ في مفهوم التمهين ٦٣

٥,٢ في مفهوم تمهين التعليم ٦٤

٥,٣ دراسة الحال على الصعيد العالمي ٦٥

٥,٤. مدرّب المعلّم ٦٦

٥,٥. التعاقد الوظيفيّ في التعليم في السيّاق اللبنانيّ ٦٧

٥,٦. الأطر المرجعيّة لدعم جودة التعليم في لبنان ٦٨

٦. نظام التحفيز ٦٩

٦,١ في مفهوم التحفيز وسياسته ٦٩

٦,٢ دراسة الحال على المستوى الدولي (تجارب سنغافورة وفنلندا) ٧٠

جدول المحتويات

القسم الثالث: التوجّهات ٧٢

١. اقتراح خطّة عمل وطنيّة لرفع مستوى الأداء الإداري التربوي والأداء التربوي ككلّ ٧٢

١,١ على صعيد هيكليّة المدرسة ٧٢

١,٢ على صعيد الإدارة المدرسيّة ٧٢

١,٣ على صعيد الكوادر الإداريّة والفنيّة والتعليميّة ٧٣

١,٤ على صعيد الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة ٧٤

١,٥ على صعيد الشراكات المجتمعيّة والرفاه المدرسيّ والتنمية المستدامة ٧٤

١,٦ على صعيد نظام التحفيز للعاملين في التربية ٧٤

١,٧ على صعيد آليات ضمان جودة تطبيق المناهج ٧٥

٢. خطوات لإنجاز خطة العمل الوطنيّة المقترحة ٧٦

جدول المحتويات

الجزء الثاني: مصفوفة المنتجات المرحليّة	٧٧
١. تمهيد	٧٧
٢. المنتج المرحليّ رقم ١ : دراسة تحليليّة مرتبطة بالأداء الإداريّ والتربويّ	٧٨
٣. ترسيمة الأولويات لخطة العمل الوطنية	٨٠
٤. ترسيمة الهيكلية	٨١
٤,١ . المنتج المرحليّ رقم ٢: تحديث هيكليّة المدرسة	٨٢
٤,٢. المنتج المرحلي رقم ٣: وضع أطر مرجعيّة للوظائف المستحدثة (والحالية التي ليس لها أطر مرجعيّة للكفايات)	٨٤
٤,٣. المنتج المرحلي رقم ٤: تطوير النظام الداخلي في المدارس/ المؤسسات التعليمية	٨٦
٤,٤. المنتج المرحلي رقم ٥: توصيف وظيفيّ محدّث (للمواقع الوظيفيّة الحاليّة والمستحدثة)	٨٨
٥. ترسيمة الأطر الإدارية والقانونية	٩٠
٥,١. المنتج المرحليّ رقم ٦ : تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشّح لإدارة مدرسة	٩١
٥,٢. المنتج المرحليّ رقم ٧: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للهيئة الإدارية في المدرسة	٩٣
٥,٣. المنتج المرحليّ رقم ٨: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للملاكات الفنيّة في المدرسة	٩٥
٥,٤. المنتج المرحليّ رقم ٩ : تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة مدرّب المعلّم	٩٧
٥,٥. المنتج المرحليّ رقم ١٠: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة معلّم	٩٩

جدول المحتويات

٦. الاعتماد الأكاديمي	١٠١
٦,١ المنتج المرحليّ رقم ١١ : مأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي	١٠٢
٦,٢ المنتج المرحليّ رقم ١٢: وضْع دليل الاعتماد الأكاديميّ: إجراءات التشغيل القياسية.	١٠٤
٦,٣ المنتج المرحليّ رقم ١٣ : وضْع كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة	١٠٦
٦,٤ المنتج المرحليّ رقم ١٤: تطوير أداة التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة	١٠٨
٦,٥ المنتج المرحليّ رقم ١٥: تطوير دليل متابعة وتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة وأدلّة تقويم الأداء (الموجود والمستجدّ) وتفعيلها لتحقيق الجودة في الأداء التربويّ	١١٠
٧. ترسيمة الشراكات المجتمعية – التنمية المستدامة – الرفاه المدرسي	١١٢
٧,١ المنتج المرحليّ رقم ١٦ : وضْع دليل الشراكات المجتمعيّة	١١٣
٧,٢ المنتج المرحليّ رقم ١٧: وضع دليل معايير التّربية على التنمية المستدامة في المدرسة	١١٥
٧,٣ المنتج المرحليّ رقم ١٨: وضع دليل الرفاه المدرسيّ	١١٧
٨. ترسيمة التطوير المهني	١١٩
٨,١ المنتج المرحلي رقم ١٩: تفعيل جهاز التطوير المهني المستمر لمديري المدارس والإداريين	١٢٠
٨,٢ الناتج المرحلي رقم ٢٠ : اقتراح نظام التحفيز للعاملين في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي وحقوله	١٢٢
٨,٣ المنتج المرحليّ رقم ٢١: تدريب مديري المدارس والإداريّين (التطوير المهنيّ المستمرّ)	١٢٤

جدول المحتويات

الجزء الثالث: مراحل التنفيذ والجدولة الزمنية التقديريّة ١٢٦

مسرد المصطلحات ١٢٩

قائمة المراجع ١٣١

المراجع بالعربية ١٣١

المراجع بالأجنبية ١٣٦

خطة عمل وطنيّة لتحسين مستوى الأداء الإداريّ التربويّ والأداء التربويّ ككلّ في لبنان
الجزء الأوّل: دراسة تحليليّة

تمهيد

تعتبر التربية عاملاً أساسيًّا في بناء الدولة العصريّة وتطوّرها، خصوصًا مع المستجدات المتسارعة والتطوّر الحاصل على المستويات كافة، من معارف ومفاهيم ونظريّات تتلاءم وعالم اليوم وتؤسّس لعالم الغد، من مفهوم التنمية المستدامة إلى التعلّم مدى الحياة إلى المدرسة الفعّالة وغيرها.

وقد برزت الحاجة الملحّة في لبنان لتطوير مناهجه وإعادة النظر بالأطر التربويّة الموضوعة عام ١٩٩٧ لمواكبة هذه المستجدات، ولهذه الغاية أطلق المركز التربوي للبحوث والإنماء برعاية دولة رئيس مجلس الوزراء الأستاذ نجيب ميقاتي ومعالي وزير التربية والتعليم العالي الدكتور عباس الحلبي في السراي الحكومي الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي في ٢٠٢٢/١٢/١٥ وذلك بعد إطلاق أطر مرجعية أخرى بتاريخ ٢٠٢٢/٨/٢٣ (كفايات المدير والناظر والمنسق والاعتماد الأكاديميّ والشراكات المجتمعية، ...) ويعمل المركز على إصدار أطر مرجعية أخرى.

وبعد إطلاق الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي (يُشار إليه لاحقًا بـ: الإطار الوطنيّ للمنهاج)، تمّ الإعلان عن الحاجة لخبراء في المناهج، وبناءً عليه شُكّلت لجان لوضع الأوراق الأساسيّة المساندة لهذا الإطار، التي تحدّد السياسات العامة للمنهاج والخطط التنفيذيّة المرافقة، وكانت لجنة الإدارة التربويّة والمدرسيّة إحدى هذه اللجان التي عملت على مراجعة النصوص والأدبيّات والتجارب المختلفة الدوليّة والعربيّة والمحليّة المتعلّقة بالإدارة التربوية بعامّة والمدرسيّة بخاصّة، لوضع خطّة عمل وطنية لرفع مستوى الأداء الإداري التربوي والأداء التربوي ككلّ في لبنان، ولتحقيق معايير الجودة والحوكمة في المدرسة، ولضمان جودة تطبيق المناهج، مع ما يستلزم ذلك من تحديث في القوانين والأنظمة المرعيّة الإجراء، لتتماشى مع الرؤية التربويّة التي وردت في الإطار الوطنيّ للمنهاج.

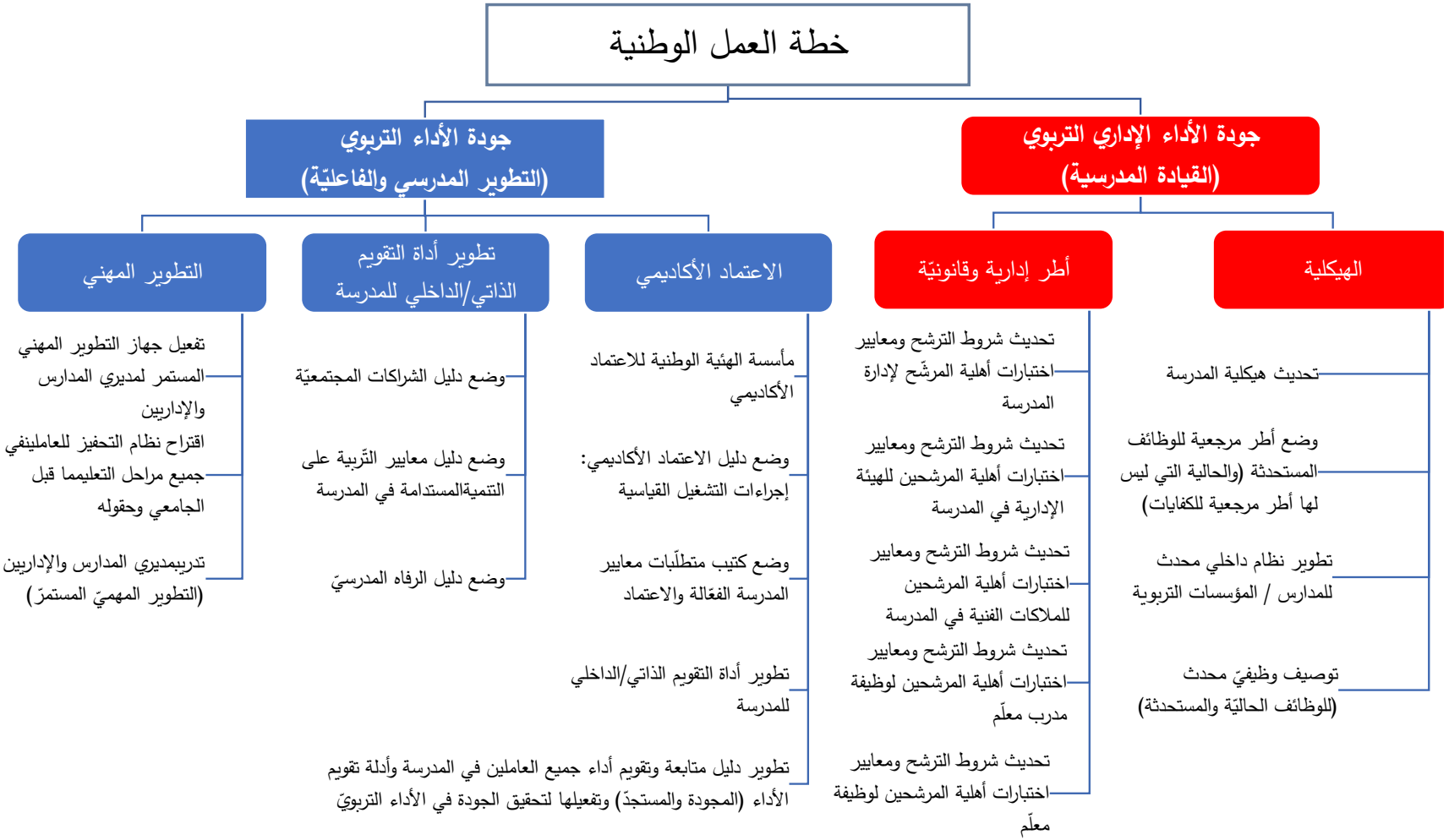
توزّع عمل لجنة الإدارة التربويّة والمدرسيّة لوضع خطّة العمل الوطنيّة على محْوَرَيْن أساسيّين، الأوّل رفع مستوى الأداء الإداريّ التربويّ، والثاني رفع مستوى الأداء التربويّ ككلّ. وشملت الخطّة ٢١ منتجًا مرحليًّا لتغطية هذين المحْوَرَيْن.

وقد انطلقت هذه الخطة من إعداد دراسة تحليليّة شاملة، شكّلت الإطار النظري العام للخطة (الجزء الأول)، وأسّست لمصفوفة متكاملة من المنتجات المرحلية المقترحة (الجزء الثاني) التي تُشكّل خطة العمل الوطنية لرفع مستوى الأداء الإداريّ التربويّ والأداء التربويّ ككلّ في لبنان.

فتضمّـن المحـور الأوّل (جـودة الأداء الإداريّ: الإدارة والقيـادة المدرسـية) مقاربـة نظريـة حـول الإدارة المدرسـيّة عـلى الصعيديـن العالمـي والعـربي، والوقـوف عـلى التوصيفـات الوظيفيّـة للعاملـين فيهـا محليًـا، والأدوار التـي يضطلعـون بهـا حاليًّـا بموجـب القوانـين والأنظمـة الداخليّـة السـائدة، ثـم اقـتراح مـا يلـزم لإعـادة النظـر بهـذه التوصيفـات والمواقـع والقوانـين والأنظمـة، فضـلًا عـن اقـتراح مواقـع وظيفيّـة جديـدة، وفاقًـا لرؤيـة الإطـار الوطنـيّ للمنهـاج، بالإضافـة إلى إعـادة النظـر بهيكليّـة المدرسـة التـي تضمـن تحسـين الأداء الإداري وجودتـه وتمهينـه، مـع التركيـز عـلى المدرسـة كوحـدة أساسـيّة في النظـام التربـوي، بمـا يشـمل مكوّناتهـا وبيئتهـا الداخليّـة وإدارتهـا وقيادتهـا.

أمـا المحـور الثـاني فتنـاول جـودة الأداء التربـوي وتمهينـه، وقـد انطلقـت الورقـة في معالجتهـا لهـذا المحـور مـن مبـدأ التّطويـر التّربـويّ ومواكبـة التّوجّهـات العالميّـة، وتطبيـق مبـادئ الحوكمـة، ومـن الموقـع الّـذي تحتلّـه المدرسـة في مسـار تطـوّر المجتمعـات، إذ ينبغـي لهـا أن تكـون مدرسـة فعّالـة، وأن تقـوم بالتّقويـم الـذاتيّ الدّائـم لـضمان الجـودة الشـاملة وفـق المعـايير التـي حدّدهـا «الإطـار المرجعـيّ للاعـتماد الأكاديمـيّ: المعـايير المحدّثـة للمدرسـة الفعّالـة»، الّـذي أعـدّه المركـز التربـويّ للبحـوث والإنمـاء (٢٠٢٢)، والّـذي دعـا إلى إيجـاد آليّـة موحّـدة ومحـدّدة للوقـوف على الأداء المـدرسي وتحسـينه، وعلى مـدى فعاليّتـه، وذلـك للإرتقـاء بجـودة التعليـم مـا قبـل الجامعـيّ والمحافظـة عليـه.

ومـن أجـل مواكبـة تطـور علـم الإدارة بعامّـة والإدارة التربويـة والمدرسـيّة بخاصـة؛ ومراعـاة التحـوّلات والتطـوّرات والاتجاهـات الحديثـة في الإدارة والقيـادة المدرسـيّة وفي التطويـر المهنـي للفريـق الإداري / القيـادي التربـوي داخـل المدرسـة؛ والتـغيّرات التـي طـرأت على معـايير الأداء الإداريّ والتربـويّ وأدوات تقويمـه، انطلقـت هـذه الخطـة مـن اقتراح إعـداد دراسـة ميدانيّـة تحليليّـة مرتبطـة بـالأداء الإداريّ والتربـويّ في البيئـة المدرسـيّة بمكوّناتهـا المختلفـة كما هـو قائـم حاليًـا في المـدارس اللبنانيـة. (المنتـج المـرحليّ رقـم ١: دراسـة تحليليّـة مرتبطـة بـالأداء الإداريّ والتربـويّ)



ترسيمة خطة العمل الوطنيّة

الخلفيّة

تشكّل هذه الورقة جزءًا من خطّة تطوير المناهج والّتي هي حاجة وطنيّة عليا، أي إنّ الأساس الّذي قامت عليه هذه الورقة هو أساس علميّ تطلّب بناؤه في الأطر الوطنيّة المرجعيّة الكثير من الجهد وبذل الطّاقات، بحيث تشكّل هذه الأطر حاليًّا المرجع الرّسميّ الّذي يمكن البناء عليه في وضع أيّ خطّة لتطوير المناهج. كما أنها خطة عمل مرتبطة بتطوير المناهج وليست خطة استراتيجية أو خطة إصلاح تربوي.

لم تكتفِ الورقة بالمراجع الّتي يمثّلها الإطار الوطنيّ والأطر الأخرى، بل استعرضت ما يتمّ اعتماده على الصعد المحليّة والعربيّة والدّوليّة وما يمكن الاسترشاد به، وقد تضمّن كلّ مبحث من مباحث الخطّة دراسةً لواقع الحال، وشكّلت الدراسة التحليليّة مدخلًا ضروريًّا لوضع الخطّة.

لم يكن الإطار الوطنيّ للمنهاج والأطر المرجعيّة هي أوّل المبادرات والجهود الّتي بُذلت لتطوير المناهج والنّظام التّربويّ ككلّ، فمنذ تسعينيّات القرن الماضي كانت هناك محاولات للنّهوض التّربويّ وجودة التّعليم، وبالتّالي لتطوير الإدارة التّربويّة والمدرسيّة في لبنان، فتمّ وضع عدد من الخطط والاستراتيجيّات الّتي أفاد كلّ منها ممّا سبقه، لكنّها لم تَرْقَ جميعها للوصول إلى وضْع خطط تنفيذيّة أو إلى تحقيق مخرجات هذه الخطط. ومن هذه الخطط والاستراتيجيّات نذكر الآتي:

- خطّة «النّهوض التربويّ في لبنان» الّتي أعدّها المركز التربويّ للبحوث والإنماء في ١٩٩٤/٥/٨- ووافق عليها مجلس الوزراء بموجب القرار رقم ٩٤/١٥ تاريخ ١٩٩٤/٨/١٧. وكان تنفيذها نقطة انطلاق لوضع المناهج الحاليّة في لبنان؛
- التّوجّهات الاستراتيجيّة للتّربية والتّعليم في لبنان للعام ٢٠١٥ الّتي أعدّها المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في العام ٢٠٠٠؛
- وثيقة الرّؤية الاستراتيجيّة الوطنيّة للتّربية والتّعليم في لبنان (٢٠٠٧)؛
- خطّة جودة التّعليم من أجل التّنمية (٢٠١٠ – ٢٠١٥) لوزارة التّربية والتّعليم العالي (٢٠١٠)؛

وبموازاة هذه الخطط والاستراتيجيّات، نفّذت وزارة التّربية والتّعليم العالي مشاريع إنمائيّة عدّة لقطاع التعلّيم الرسمي، منها، برنامج «تنمية القيادة لدى مديري المدارس» من خلال مشروع الإنماء التّربويّ الأوّل (٢٠٠٥-٢٠٠٩)، معايير المدرسة الفعّالة، مشروع دراستي D-RASATI الّذي انتهى في العام (٢٠١٣). ومشروع دراستي ٢، D-RASATI ٢ (٢٠١٣-٢٠١٦) الّذي ساهم في تنفيذ خطّة تطوير قطاع التّعليم ومتابعة برنامج التّطوير المدرسيّ وبرنامج التّطوير المهنيّ للمديرين والإداريّين من خلال مشروع الإنماء التّربويّ الثّاني (٢٠١٤-٢٠١٦).

قامت وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان أيضاً بوضع الخطة الخمسيّة للتعليم العام في لبنان ٢٠٢١-٢٠٢٥، وتعمل حاليًا على خارطة وزارة التربية والتعليم العالي الإصلاحية ٢٠٢٥.

إنّ معظم هذه الخطط والاستراتيجيّات، بالإضافة إلى الدّراسات الّتي قامت عليها وأعقبتها، كانت الأساس الّذي ارتكز عليه المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في وضع الإطار الوطنيّ للمنهاج والأطر المرجعيّة الأخرى والأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطنيّ للمنهاج، وهي تترابط وتتداخل في ما بينها وتطرح حلولًا ومعالجاتٍ متنوّعة من خلال التّنفيذ الإجرائيّ بما يخدم كلّ الخطط والاستراتيجيّات السابقة والحاليّة.

القسم الأول: جودة الأداء الإداريّ التربويّ (الإدارة والقيادة المدرسيّة)

١. الإدارة المدرسيّة والقيادة المدرسيّة

١,١ في المفهوم بشكل عام

تـمّ تطويـر مفهـوم الإدارة المدرسـيّة إلى مفهـوم القيـادة المدرسـيّة كمجـال مـن مجـالات البحـث والممارسـة في أواخـر القـرن العشريـن، مـع اسـتعارة الكثـير مـن الأسـس النظريّـة مـن عـالم الأعــمال (Bush, 2011a, 2015; Hallinger & Snidvongs, 2008).

في الواقـع، أظهـرت دراسـات متعـدّدة في الكثـير مـن دول العـالم أن أهميّـة القيـادة المدرسـيّة تـبرز عـبر عوامـل سـياقيّة مختلفـة (Drysdale, 2011). كـما خلُصـت مشـاريع إدارة المـدارس الدوليّـة الناجحـة The International Successful School Principalship Projects (ISSPP)، التـي امتـدّت إلى ١١ دولـة وأكـثر مـن ٦٠ دراسـة حالـة، إلى أنّـه مهـما تنـوّع معنـى «النجـاح» بحسـب اختـلاف السـياقات، إلّا أنّ العامـل الوحيـد الثابـت كعامـل يؤثّـر عـلى النجـاح هـو مديـر المدرسـة.

١,٢ في مفهوم دور مدير المدرسة وكفاياته

إنّ لـلإدارة المدرسـيّة دورًا أساسًـا في نجـاح العمليّـة التعليميّـة- التعلميّـة؛ ويلعـب مديـر المدرسـة، بمـا يمتلكـه مـن كفايـات فنيّـة وإنسـانيّة وفكريّـة متنوّعـة، دورًا محوريًّـا في نجـاح المدرسـة... (الأغبري، ٢٠٠٦)

واسـتنتج هالنجـر وهيـك Hallinger and Heck (2003) في مراجعتهـما لــ ٤٠ دراسـة حـول القيـادة المدرسـيّة، أنّ مديـري المـدارس كان لهـم تأثـير غـير مبـاشر عـلى نتائـج المتعلّمـين. قـام داي وآخـرون Day et al (2016 ,2013) بتجميـع دراسـات تجريبيّـة لتحديـد القـادة الناجحـين، فخلصـوا إلى أنّهـم أولئـك الّذيـن يسـتطيعون تحديـد قِيَمهـم ورؤيتهـم لرفـع التوقّعـات وتحديـد التوجّهـات وبنـاء الثقـة، وإعـادة تشـكيل شروط التّعليـم والتّعلّـم، وإعـادة هيكلـة أجـزاء مـن المنظّمـة، وإعـادة تصميـم الأدوار والمسـؤوليّات القياديّـة، وإثـراء المناهـج وتعزيـز جـودة أداء المعلّـم، وتحسـين جـودة التعليـم والتعلّـم وبنـاء التعـاون الداخـليّ، وبنـاء علاقـات قويّـة خـارج المدرسـة (ص ٤).

ومـع التحـوّلات الّتـي تشـهدها الألفيّـة الثالثـة، يجـب أن تتوافـر لـدى مديـر المدرسـة القيـاديّ رؤيـة جديـدة للمسـتقبل، تتّجـه نحـو تطويـر ثقافـة المجتمـع، وتسـاعد عـلى تعزيـز اسـتخدام التّكنولوجيـا في الإدارة، وفي صياغـة اسـتراتيجيّات تربويّـة جديـدة لتنميـة المـوارد البشريّـة مـن الناحيـة الذاتيّـة والمهنيّـة، لمواكبـة سرعـة التطـوّر في ميادِيـن العلـوم والمعـارف المختلفـة، وحداثـة

التكنولوجيا المتجدّدة وخصوصًا تطوّر الفكر القياديّ التربويّ والاعتماد الأكاديميّ ومتطلّباته (العدوان، ٢٠٢٣). ويجب أن يمتلك المدير، بالإضافة إلى الكفايات الإداريّة، كفايات القيادة لمواجهة التغيير وإدارته في المدرسة وعلى الصعد كافّة، الإداريّة والتربويّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، وهذا يتجسّد في الكفايات السّلوكيّة الآتية:

- القدرة على استثمار كلّ تغيير مهما كان نوعه (إداريًّا أم تربويًّا) واعتباره فرصة سانحة للتطوير والتحديث؛

- اعتماد سياسة تربويّة تأخذ بعين الاعتبار غايات المدرسة، وأهدافها، ومشروعها التربويّ، وخصوصيّتها، وبيئتها وحاجات أفراد المجتمع المدرسيّ؛

- إدارة الموارد البشريّة انطلاقًا من المخطّط التنظيميّ للمدرسة، والتوصيف الوظيفيّ، والمعايير الإنسانيّة والإداريّة المتّبعة؛

- تصميم المشروع التربويّ الخاصّ بالمدرسة، وصياغته، وإدارته، وتقويمه، وتحديثه؛

- تخطيط برامج تربويّة وتطويريّة للذّات ولكلّ أفراد المجتمع المدرسيّ؛

- تنظيم نشاطات منفتحة على المجتمع المدنيّ، والّتي تهدف إلى خلق ثقافة خاصّة بالمدرسة (school culture)، انطلاقًا من رسالتها ورؤيتها التربويّة وقِيَمها وتاريخها؛ وذلك من خلال مشروع إصلاحيّ وتطويريّ على الصعيدين الإداريّ والتربويّ لكلّ المدرسة انطلاقًا من الرؤية إلى الاستراتيجيّة إلى التقويم وصولًا إلى الاعتماد الأكاديميّ (Attarça & Chomienne, 2012).

بالإضافة إلى ضرورة امتلاك المدير كفايات شخصيّة منها: الذكاء الانفعاليّ/العاطفيّ والإبداعيّ في ممارساته المهنيّة، بناء العلاقات البنّاءة مع، وبين أفراد المجتمع المدرسيّ، وتشجيعها وإدارتها، والتمتّع بفكر ناقد تحليليّ وتوليفيّ.

ومع أهمية ومحورية عمل المدير فإن العمل الفريقي في قيادة المدرسة هام وضروري كما تفيد التجربة الإسكندنافيّة التي تقول بتقاسم المدير صلاحيّات إداريّة مع الفريق الإداريّ للمدرسة، فيكون كمنسِّق لعمل كلّ الفريق (Normand, 2010).

١,٣ في معايير اختيار مديري/ قادة المدارس

١,٣,١. دراسة الحال على الصعيد الدولي

في السياق الأوروبي، وبغضّ النظر عن الاختلافات في التوقّعات من مديري المدارس، فالجميع متّفقون على أهميّة تمهين المدير professionalization، واللامركزيّة في المدارس decentralization of schools، وإنشاء نظام للمسؤوليّات system of responsibilities (Ärlestig et al. 2016).

في بلجيكا، وجمهورية التشيك، وإسبانيا، وفرنسا، وإيطاليا، والنمسا، وبولندا، وسلوفينيا، وسلوفاكيا، يجب أن يعمل المتقدّمون لمنصب المدير كمعلّمين، وأن يتلقّوا تدريبًا خاصًّا على القيادة. ففي سلوفينيا مثلًا، مطلوب ما لا يقلّ عن خمس سنوات من التوجيه في المدرسة الثانويّة. وفي ليتوانيا، يجب توافر «القيادة» و«المهارات الإداريّة» أيضًا. وفي بلدان مثل أيسلندا والمملكة المتّحدة هناك ٣ معايير مطلوبة: خبرة في التدريس، وخبرة إداريّة، وتدريب إداريّ. وفي السويد، يمكن تعيين أولئك الذين اكتسبوا المعرفة حول التعليم من خلال التدريب والخبرة الإداريّة فقط، من غير أن تكون الخبرة في التدريس مطلوبة. فالشرط الرسميّ هو اجتياز دورة تدريبيّة محدّدة على المستوى الجامعيّ، تكون الوكالة الوطنيّة السويديّة للتعليم the Swedish National Agency for Education (NAE) مسؤولة عنها (Eurydice, 2012; 2013).

وفي إسبانيا، ذكر أكثر من ٥٠٪ من مديري المدارس أنّهم تلقّوا برنامج تدريب على إدارة المدارس وحوالى ٤٥٪ منهم تلقّوا برنامجًا للتدريب على القيادة التعليميّة/التربويّة قبل بدء مهامّهم كمديرين (OECD, 2019). وفي كانون الثاني/ يناير ٢٠١٩، أصبح الإعداد الجديد لمديري المدارس قبل الخدمة إلزاميًّا في إسبانيا.

وتُعتبر النمسا وألمانيا وفرنسا أمثلة نموذجيّة للبلدان الّتي تتمتّع تقليديًّا بسيطرة سياسيّة مركزيّة قويّة على المدارس. وعلى الرّغم من أنّ الإعداد الرسميّ لمديري المدارس إلزاميّ في كلّ منها، إلاّ أنّه لا يوجد اهتمام كافٍ بالتطوير المهنيّ لمديري المدارس، ولا يتمتّع هؤلاء بأيّ استقلاليّة في تنسيق المناهج الدراسيّة، وفي إدارة الميزانيّة، وفي تعيين الموظّفين وفصْلهم، وفي ممارسة التأثير على عمل الموظّفين نتيجة احترام تقليد الحريّة التربويّة. وبسبب مركزية المدارس، لا يوجد نظام للمكافآت والعقوبات اعتمادًا على النجاح المحقّق. وبالتالي، ليس لدى المدارس حافزٌ كبيرٌ لتحسين نتائجها (Mulford 2003; Huber 2016; Normand 2016; Schratz 2016).

ربّما تكون إنكلترا قد حقّقت فضلى النتائج في ما يتعلق بإضفاء الطابع المهنيّ على دور مديري المدارس؛ ففي عام ١٩٩٧، تمّ وضع المعايير الوطنيّة لمديري المدارس، والّتي تحدّد أدوارهم (صياغة رؤية المدرسة، وقيادة التعليم والتعلّم، ...). وشهد العام نفسه إنشاء الكليّة الوطنيّة للقيادة المدرسيّةNational College for School Leadership لاحقًا الكليّة الوطنيّة للتّعليم والقيادة the National College for Teaching and Leadership، والّتي نفّذت أكثر من عشرين برنامجًا تعليميًّا ومشروعًا بحثيًّا بنهاية عام ٢٠١٥. بالإضافة إلى إطلاق مبادرات استراتيجيّة لتمهين القيادة المدرسيّة (Cowie and Crawford 2007; Huber et al. 2008; Day et al. 2016, p. 249).

كما تتم في إنكلترا مراجعة المعايير المهنيّة لمديري المدارس من حين لآخر، وأدخلت وزارة التّعليم Department for Education (DFN) في عام ٢٠١٥ معايير التميّز الوطنيّة الجديدة لمديري المدارس، ثمّ تمّ استبدالها بمعايير جديدة في عام ٢٠٢٠. وتمّ التأكيد أنّ هذه المعايير ستُستخدَم كإطار لاختيار مديري المدارس وتعيينهم وتقويم عملهم وتطويرهم المهنيّ. ومن المهمّ تعزيز إقامة شراكات مع المدارس الأخرى، وكذلك مع القطاعين العامّ والخاصّ، لغرض نشر الممارسات الجيّدة، مع الأعمال الرياديّة والمبتكرة في رفع جودة القيادة والتعليم والتعلّم (Department for Education, 2015). تغطّي المعايير الرئيسة ثلاثة مجالات: الثّقافة والأخلاق، والمناهج والتدريس، والفعاليّة التنظيميّة.

في الولايات المتحدة وكندا، على المرشّحين لإدارة مدرسة إكمال الإعداد قبل الخدمة أو التدريب على القيادة (Taipale, 2012). وتشترط كندا على المعلّمين إكمال برنامج تأهيل معيّن أو برنامج درجة الماستر وبرنامج التأهيل للمديرين Principal Qualification Program (PQP) من مرحلتين، بما في ذلك التدريب الداخليّ (Taipale, 2012).

وفي سويسرا، يجب أن تكون لدى قادة المدارس المعرفة التربويّة المكتسبة من خلال التعليم والخبرة، أمّا درجة الماستر فليست مطلوبة بشكل مباشر. ولا تفرض هولندا أيضًا متطلّبات صارمة للأهليّة، وعادة ما يكون لدى مديري المؤسّسات المهنيّة تدريب وخبرة تتعلّق بالوظائف في عالم الأعمال. وفي الدانمارك وألمانيا وفرنسا ونيوزيلندا، يجب أن يكون لدى المديرين ٣-٥ سنوات من الخبرة المهنيّة. ومع ذلك، يتمّ إجراء تعليم القيادة بعد التّعيين. ولا يُسمح في الدانمارك لأيّ شخص أن يكون مديرًا لمدرسة يعمل فيها كمدرّس.

١,٣,٢ دراسة الحال على الصعيد العربي

تختلف برامج القيادة المدرسيّة في العالم العربيّ من حيث الهيكل والنطاق. فعلى سبيل المثال، يجب على مديري المدارس في مصر الحصول على مؤهّل تعليميّ مناسب أو مؤهّل دراسات عليا بالإضافة إلى شهادة التأهيل التربويّ. ويتمّ الاختيار من بين مجموعات من المعلّمين الذين يشغلون منصب كبير المعلّمين، وحصلوا على تقويم أداء أعلى من المتوسّط على الأقلّ لمدّة عامين متتاليين قبل التقدّم إلى منصب المدير. بالإضافة إلى ذلك، سيترتّب عليهم إكمال برامج التطوير المهنيّ في مجال القيادة المدرسيّة وفقًا للأكاديميّة المهنيّة للمعلّمين كما حدّدتها وزارة التّربية والتّعليم، والمنصب قابل للتجديد لمدّة ثلاث سنوات (Ali, 2019).

أمّا في الأردنّ، فيجب أن يكون المرشّح حاصلاً على درجة البكالوريوس على الأقلّ، وعلى شهادة الدراسات العليا ذات الصلة، وأن يكون قد تمّ توظيفه كمدير مساعد لمدّة عام واحد، وخمس سنوات على الأقل كمدرّس، ونال تصنيف «جيّد جدًّا» في تقرير التّقويم السّنويّ الخاصّ به، وسجلّه المهنيّ خالٍ من أيّ عقوبات تأديبيّة (Ali, 2019).

١,٤ دراسة الحال في السياق اللبناني

١,٤,١ في معايير اختيار المدير وكفاياته في لبنان

بحسب المادّة ١٤ من القرار ١٩٧٤/٥٩٠ فإنّ التّكليف بإدارة ثانويّة رسميّة يتمّ من خلال تسمية أحد موظّفي التّعليم للقيام بإدارة شؤون ثانويّة معيّنة، ويُكلّف مدير الثّانويّة بقرار يصدر عن وزير التّربية بناء على اقتراح مدير التّعليم الثانويّ وموافقة المدير العامّ للتربية، على أن تتوافر فيه الشروط الآتية:

١) أن يكون من أساتذة التّعليم الثانويّ الرسميّ، وقد مضى على دخوله ملاك التّعليم الثانويّ الرسميّ خمس سنوات على الأقلّ، ٢) أن يكون قد أثبت، في خلال عمله، كفاءة ومقدرة تؤهّلانه لإدارة الثّانويّة، ٣) أن يكون غير محكوم عليه (خلال السّنوات الخمس الأخيرة) بعقوبة من الدرجة الثّانية، المنصوص عنها في نظام الموظّفين، أو بالعقوبتين الأخيرتين معًا من عقوبات الدّرجة الأولى في حدّها الأقصى، أو مرّتين بأيّ منهما في حدّها الأقصى. ويسقط المنع من حقّ التّعيين بعد مرور خمس سنوات على آخر عقوبة بناء على طلب يقدّمه صاحب العلاقة، يبدي مطالعته فيه رئيسه المباشر، وتبتّ به الإدارة المختصّة، ٤) أن يكون ممّن يحسنون اللّغة الاجنبيّة الّتي تعتمدها الثّانويّة، ٥) أن

يخضع لاختبار كفاية شخصيّة من قِبَل لجنة تُؤلّف برئاسة المدير العامّ للتّربية أو مَن ينتدبه، وعضويّة مدير التّعليم الثّانويّ وأحد مفتّشي التّعليم الثّانويّ أو أحد أفراد الهيئة التّعليميّة في ملاك الجامعة اللبنانيّة (هذا البند (رقم ٥) أُضيف بموجب القرار رقم ٥٣٤ تاريخ ١٩٧٧/١٠/٢٢ ثم تم إيقاف العمل به). وتتغيّر لجنة اختبار أهلية المرشّح لإدارة ثانوية/مدرسة رسمية بحسب قرار يصدر عن وزير التربية (كالقرار رقم ٧٠٧/م/٢٠٠٤ تاريخ ٢٠٠٤/٧/٢٣، والقرار ٤٢٨/م/٢٠٢٠ تاريخ ٢٠٢٠/٩/٢١ على سبيل المثال)، ومعايير الاختبار غير واضحة وغير معروفة من قِبَل المرشّح، فضلًا عن أنّ الكفاية الشّخصيّة ليست كافية وحدها لإدارة الثّانويّة/المدرسة، حسب ما أتت به الدراسات التّربويّة والإطار المرجعيّ لكفايات المدير الصادر عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في العام ٢٠٢٢، بالإضافة إلى أنّه لم يصدر أي قرار يحدّد معايير التّقويم وإجراءاته وآليّاته التي يمكن أن تعتمد عليها هذه اللجان.

كذلك تمّ تعديل القرار رقم ١٩٧٤/٥٩٠ بموجب القرار رقم ٥٣٤ تاريخ ١٩٧٧/١٠/٢٢، بإضافة البندين ٤ و٥ على المادة ١٤ المتعلّقة باختيار المدير واللّذين نصّا على: «تعيين المرشّح الفائز مديرًا لمدرسة ثانويّة رسميّة لمدّة سنة اختباريّة واحدة يثبّت في نهايتها أو يُعاد إلى التعليم». «أن تكون مدّة ولاية المدير، في مطلق الأحوال، ثلاث سنوات قابلة للتّجديد بناء على توصية اللّجنة السابق ذكرها»، وتم إيقاف العمل بهما أيضاً والعودة إلى القرار رقم ٥٩٠/م/١٩٧٤.

ثم عُدّلت النصوص القانونية المتعلّقة بتعيين المديرين سواء بالثانوي أو بالتعليم الأساسي بالقانون رقم ٧٣ تاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٣ (تحديد شروط إعطاء مديري المدارس تعويض إدارة)؛ الذي حدّدت المادّة (٣) الثّالثة منه شروط تعيين مدير المدرسة والّتي تتلخّص بأن يكون من موظّفي الملاكات التّعليميّة، ومن حملة الإجازة التّعليميّة أو الجامعيّة، أو من خرّيجي دور المعلّمين والمعلّمات الّذين مارسوا التّعليم مدّة خمس سنوات على الأقلّ بعد دخولهم الملاك، أو ممّن مارسوا المهنة مدّة عشر سنوات على الأقلّ بعد دخولهم الملاك، وأن يكون غير محكوم خلال السّنوات الخمس الأخيرة بأيّ عقوبة من عقوبات الدرجة الثّانية المنصوص عليها في نظام الموظّفين، وأن يكون مجيدًا للّغة العربيّة ومحسنًا إحدى اللّغتين الأجنبيّتين الفرنسيّة أو الإنكليزيّة، وأن يتقدّم بترشيحه لتولّي الإدارة خلال المهلة المحدّدة لقبول طلبات الترشيح، ويجتاز بنجاح اختبار أهليّة تحدّد شروط إجرائه وأصوله بقرار من الوزير، ويجتاز بنجاح قبل تولّيه مهامّ الإدارة دورة إعداد في الإدارة التّربوية تنظّمها كليّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة، أو أن يكون ممّن تابعوا دورات تدريبيّة خاصّة تعنى بأمور إداريّة وتربويّة نظّمتها وزارة التّربية والتّعليم العالي. أمّا المادّة الرابعة (٤) فنصّت على أنّ المدير يُعيّن بقرار يصدر عن وزير التّربية والتّعليم العالي بناء على اقتراح المدير العامّ المختصّ وبناء على اقتراح رئيس المركز التّربويّ للبحوث والإنماء فيما عنى مديري دور المعلّمين والمعلّمات. كذلك نصّت المادّة الخامسة (٥) منه على أن يخضع مديرو المدارس لنظام تقويم الأداء كلّ ثلاث سنوات. ويعفى من مهامّ الإدارة كلّ مدير أثبتت تقارير تقويم الأداء أنّ أداءه كان وسطًا وما دون خلال سنة دراسيّة واحدة.

إنّ هذا القانون (٢٠٠٩/٧٣) وسواه من القوانين والقرارات الخاصة بأصول وشروط ومعايير تعيين مديري المدارس والثانويات الرسمية (على سبيل المثال لا الحصر، القرار رقم ٥٩٤/م/٢٠٠٢ تاريخ ١٤ أيار ٢٠٠٢، والقرار رقم ٧٠٧/م/٢٠٠٤ تاريخ ٢٠٠٤/٧/٢٣) لم تحدّد الكفايات والمؤهلات التربوية المطلوبة لاختيار مدير ثانوية/ مدرسة، كما أنّها لم تحدّد المهلة الزّمنيّة الّتي يخضع خلالها للإعداد، ما يجعل الخبرة والكفاءة الشّخصيةّ الأساس في إدارة المدرسة، كما أنّ المادّة الخامسة من القانون ٢٠٠٩/٧٣، الّتي أوجبت تقويم المديرين كلّ (٣) ثلاث سنوات، لم توضع موضع التنفيذ بسبب عدم تحديد المتطلّبات التّنفيذيّة لها من مراسيم وإجراءات وآليّات وغيرها.

والأمر عينه كان ينسحب على التّعليم الأساسيّ قبل القانون ٢٠٠٩/٧٣، فالقرار رقم ١١٣٠/م/٢٠٠١ تاريخ ٢٠٠١/٩/١٠ «النّظام الداخليّ لمدارس رياض الأطفال والتّعليم الأساسيّ الرّسميّة»، تنصّ المادّة ١٣ منه على أنّ الإدارة هي تكليف أحد موظّفي التّعليم القيام بمهام إدارة مدرسة معيّنة، وهي ليست تعيينًا دائمًا تكسب شاغلها هذه الصّفة. والمسؤول عن المدرسة هو «مدير» إذا كانت المدرسة تضمّ تسعين تلميذًا على الأقلّ، «معلّم أوّل» إذا كانت المدرسة تضمّ أقلّ من تسعين تلميذًا، و«معلّم منفرد» إذا كانت المدرسة ذات معلّم واحد، من دون تبرير هذه التّسميات تربويًّا أو إداريًّا. كما تبيّن المادّة ١٤ من القرار المذكور أنّ تكليف المسؤول عن المدرسة (المدير) يخضع لأسس ومعايير تُحدَّد بقرار يصدر عن وزير التّربية والتّعليم العالي، من دون أن تحدّد هذه المادّة الأسس والمعايير المشار إليها.

إنّ كثرة المهامّ المطلوبة من المدير في الوقت الراهن تتطلّب منه بذل الكثير من الجهد والوقت، وقد تمّ تخصيصه، لقاء ذلك، بتعويض إدارة شهريّ مقداره ١٥٪ من أساس راتب المدير الأصيل، شرط أن يكون قد خضع لدورة إعداد في كليّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة، طبقًا للقانون رقم ٧٣ تاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٣ المذكور سابقًا (تحديد شروط إعطاء مديري المدارس تعويض إدارة، المادّة ١).

وفي العام ٢٠٢٠ صدر القانون رقم ١٥٧ تاريخ ٢٠٢٠/٠٥/٠٨، الّذي أضاف بعض الأحكام على القانون رقم ٧٣ تاريخ ٢٠٠٩/٠٤/٢٣، فتمّ تجاوز شرط الإعداد في كليّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة في حال حيازة المدير شهادة الكفاءة أو الماستر أو الدبلوم في الإدارة التّربويّة الّتي تمنحها هذه الكليّة، أو ما يعادلها من الشّهادات الّتي تمنحها الجامعات الخاصّة. كما نصّت المادّة الأولى منه على أنّ المرشّح الّذي تمّ اختياره من قبل وزير التّربية والتّعليم العالي بناء على اقتراح المدير العامّ المختصّ في ما يتعلّق بالتّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ وبالتّعليم المهنيّ والتّقنيّ الرّسميّ، وعلى اقتراح رئيس المركز التّربويّ للبحوث والإنماء في ما يتعلّق بدور المعلّمين والمعلّمات، واجتاز بنجاح اختبار الأهليّة المنصوص عليه في البند «ثالثًا» من المادّة الثّالثة من هذا القانون، يلتحق هذا المرشّح بكليّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة لمتابعة دورة إعداد في الإدارة التّربويّة، إذا كان من غير حملة شهادة الكفاءة أو الماستر أو الدّبلوم في الإدارة التّربويّة الّتي تمنحها هذه الكليّة، أو ما يعادلها من الشّهادات الّتي تمنحها الجامعات الخاصّة، ومن غير الّذين تابعوا الدّورات التّدريبيّة الخاصّة المنصوص عنها في البند «رابعًا» في المادّة الثالثة، وتسند إليه بموجب القرار ذاته مهامّ الإدارة الّتي ترشَّح للقيام بها، وذلك بصورة مؤقّتة إلى حين استيفائه شرط النّجاح في دورة الإعداد. يستحقّ للمرشّح في الحالة المبيّنة في الفقرة أعلاه تعويض إدارة مؤقّت يوازي ثلثي التّعويض المنصوص عليه في المادّة الأولى من هذا القانون، أي ١٠٪ من راتب صاحب العلاقة، وذلك اعتبارًا من بدء ممارسته لمهامّ الإدارة بصورة مؤقّتة. ويعتبر عدم التحاق المرشّح بدورة الإعداد خلال شهر من البدء بها، وأيًّا كان السبب، مسقطًا لحقّه في متابعتها، وبمثابة إعفاء نهائيّ من مهامّ الإدارة الّتي أسندت مؤقّتًا إليه.

إن هذا القانون يحفّز المديرين الذين اجتازوا اختبار الأهلية، من أجل تطوير مؤهلاتهم العلمية والحصول على الماجستير في الإدارة التربوية حتى يتم تعيينهم بالأصالة ويستطيعوا الحصول على بدل الإدارة المقرر للمدير الأصيل والذي هو خمسة عشر بالمئة من أصل الراتب، بدلًا من عشرة بالمئة قبل تعيينه بالأصالة.

أما في القطاع الخاص فقد اشترط المرسوم رقم ١٩٩٢/٢٨٩٦ في مَن يتولى إدارة مدرسة خاصة من مدارس التعليم غير المهني والتقني قبل مرحلة التعليم الجامعي أن يكون حائزًا على شهادة رسمية، أو ما يعادلها قانونًا (وفقًا للمراحل التعليمية التي تشملها المدرسة)، ولديه خبرة تعليمية عندما لا تكون شهادته شهادة اختصاص في التربية أو في الإدارة

التربويـة، وأن يتقـن اللغـة الأجنبيـة التـي تعتمدهـا المدرسـة. وإذا كان يجهـل اللغـة العربيـة فيشـترط أن يعـيَّن إلى جانبـه مديـر مسـاعد لبنـاني يتقـن العربيـة ولديـه مؤهـلات المديـر في حدهـا الأدنى المبينـة في الـشرط الأول (الجريـدة الرسـمية، العـدد ٤٦ تاريـخ ١٩٩٢/١١/١٢، ص ١٠٩١).

يظهـر مـن خلال مـا سـبق ضرورة تحديـث شروط الترشّـح ومعـايير اختبـارات أهليّـة المرشّـح لإدارة مدرسـة في لبنـان، والاسـتفادة مـن المعـايير المعتمـدة على الصعيديـن العالمـي والعـربي في اختيـار مديـر المدرسـة (المنتـج المـرحليّ رقـم ٦: تحديـث شروط الترشّـح ومعـايير اختبـارات أهليّـة المرشّـح لإدارة مدرسـة).

١,٤,٢ في مهام المدير وصلاحياته

تعمـل مـدارس ريـاض الأطفـال والتّعليـم الأساسيّ الرّسـميّ في لبنـان بموجـب نظـام داخـليّ نـصَّ عليـه القـرار رقـم ١١٣٠/م/٢٠٠١ تاريـخ ٢٠٠١/٠٩/١٠، وتعمـل المـدارس الثّانويّـة الرسـميّة بموجـب النّظـام الداخـليّ الصـادر بقـرار رقـم ٥٩٠/م/١٩٧٤ تاريـخ ٦/١٩/ ١٩٧٤، والمعـدّل بالقـرار رقـم ٥٣٤ تاريـخ ١٩٧٧/١٠/٢٢، وهـذا النّظـام الأخـير أُلغـيَ بموجـب القـرار رقـم ٤٣٧ تاريـخ ٢٢ نيسـان ١٩٩٤، وأُعيـد العمـل بالقـرار رقـم ٥٩٠/م/١٩٧٤، ويتضمّـن تنظيـم دور مديـر المدرسـة الثّانويّـة ومهامّـه ومسـؤوليّاته، سـواء لناحيـة قبـول المتعلّمـين، وبـدء العـام الـدراسيّ وانتهائـه، والأعـمال التّحضيريّـة، وتنظيـم السـجلّات والإضبـارات والبطاقـات، وتـرؤّس مجلـس الأسـاتذة ومجلـس المنسِّـقين ومجلـس النّظـام والتّوجيـه، وكلّ مـا يتعلّـق بـإدارة المدرسـة، وهـي إجـراءات إداريّـة يحددّهـا القـرار المذكـور وليـس للمديـر أيّ قـرار فيهـا؛ بـل عليـه أن يعـود في الحـالات الاسـتثنائيّة إلى رؤسـائه التّسلسـليّين.

وقـد حـدّدت المـادّة ١٧ مـن القـرار ٥٩٠/م/١٩٧٤ صلاحيّـات مديـر الثانويّـة وواجباتـه؛ فمـن حيـث الصّلاحيّـات، المديـر هـو المسـؤول الأوّل في الثّانويّـة، وهـو الرّئيـس المبـاشر لجميـع العامليـن فيهـا. وعليهـم تنفيـذ تعليماتـه واحـترام سـلطته، وفقًـا للأصـول والقوانـين المرعيّـة. يـرأس المديـر مجالـس الثّانويّـة ولجانهـا ويوجّـه نشـاطاتها ويـشرف عـلى أعمالهـا، يـوزّع عـلى موظّفـي مدرسـته الأعـمال والتّكاليـف، وينظّـم جـداول دوامهـم، وفقًـا للأصـول المرعيّـة ولمبـادئ العدالـة. أمّـا الواجبـات فهـي واجبـات تربويّـة وإداريّـة وتنظيميّـة وإشرافيّـة، لا تُظهـر الكفايـات التـي يجـب أن يمتلكهـا وكيفيّـة امتلاكهـا بشـكل مسـبق قبـل التّكليـف أو مـن خـلال التّطويـر المهنـيّ خـلال الخدمـة، ولا تُحـدِّد آليّـات التّقويـم ومعايـيره، بينـما الواجبـات والمهـامّ المكلّـف بهـا تُظهـر ضرورة امتلاكـه كفايـات كثـيرة ومتنوّعـة (وزارة التّربيـة والتّعليـم العـالي، ١٩٧٤، ص ٩-١٠).

١,٥ الإطار المرجعي لكفايات المدير في السياق اللبناني

إنّ القوانـين الّتـي ترعـى سـير المدرسـة الرّسـميّة قـد طـرأت عليهـا متغـيّرات كثـيرة ومهـامّ متنوّعـة، عـلى المديـر أن يقـوم بهـا، مـا يجعلهـا تحتـاج إلى رؤيـة جديـدة وإلى نظـام داخـليّ جديـد يتـماشى مـع التطـوّر والحاجـات المسـتجدّة (طالـب، ٢٠٠٧).

إنّ النّظر في ما أصبحت عليه مهامّ المدير وأدواره في النّظم التربويّة الحديثة يشير إلى أنّ هذه المهامّ قد باتت أكثر تشعّبًا ودقّة وشموليّة، حيث أنّه يعتبر مسؤولًا عن حُسن إدارة الأزمات، وتأمين البيئة المدرسيّة المناسبة، والتّواصل الفعّال مع جميع الأفرقاء المعنيّين بالعمليّة التعليميّة-التعلّميّة، كذلك يعتبر المدير مسؤولًا عن عمليّة التطوير المهنيّ لذاته وللعاملين في المدرسة وغير ذلك من مواكبة المستجدّات على الصعد كافّة.

إنّ كلّ ذلك يضع المدير أمام مهمّة تحتاج إلى بذل الكثير من الجهود الّتي تتطلّبها طبيعة المهنة، هذا بالإضافة إلى ضرورة امتلاكه كفايات عدّة، منها: التّخطيط، والتّنظيم، والإشراف، والتّقويم، وضمان الجودة، والتّواصل، والتّفويض، وإدارة الموارد البشريّة والماديّة والماليّة، والشّراكة المجتمعيّة الناشطة.

وانطلاقًا من أهمية الدّور الّذي يجب أن يضطلع به مدير المدرسة، أولى الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ، الّذي أطلقه المركز التربويّ للبحوث والإنماء في ١٥ كانون الأول ٢٠٢٢، هذا الدّور تركيزًا مباشرًا؛ ففي مراجعة لهذا الإطار يتبيّن الدّور المهمّ للإدارة المدرسيّة في المساهمة في بناء منظومة القيم الملهمة (العدالة، والنّزاهة، والاحترام، والسّلام، والاقتدار، والاستقلاليّة الشخصيّة)، وفي ترسيخ مبادئ الحوكمة والتطوير، وتأكيد سمات المتعلّم: الوطنيّ، والمتوازن، والمتعاون، والإنسانيّ، والمنفتح، والمبادر، والمثابر، والمتفكّر، والناقد، والمبدع، والباحث المتقصّي (المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٢٢، ص ٢٨)، وفي تطوير الكفايات المُستعرضة لدى المتعلّمين في المجالات الأربعة: مجال كفايات التّفكير والتّعلّم، ومجال الكفايات الشخصيّة ومجال الكفايات الوطنيّة والاجتماعيّة ومجال الكفايات البدنيّة والصحيّة والبيئيّة، وفي مختلف الميادين المعرفيّة (ص ١٤). وهذا يتماشى مع الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ، الّذي أطلقه المركز التربويّ للبحوث والإنماء في ٢٣ آب ٢٠٢٢، مستندًا إلى دراسات عالميّة وعربيّة ومحليّة، تناولت أدوار المدير ومهامّه والكفايات الّتي يجب أن يمتلكها (ص٣)، حتّى يستطيع النجاح في مهمّته بقيادة المدرسة نحو تحقيق أهدافها؛ فلمدير المدرسة دور مهمّ وأساسيّ في نجاح المدرسة أو فشلها.

ينسجم تحديد الكفايات، المطلوب من المدير اكتسابها أو تطويرها، في الإطار المرجعيّ لكفايات المدير مع التّغيّرات الّتي تشهدها النّظم التربويّة المعاصرة، ومع النّظريّات الحديثة في الإدارة، ومع الدّراسات والتجارب العالميّة الّتي ربطت هذه الكفايات بتحقيق جودة الأداء الإداريّ التّربويّ.

إنّ الكفايات الّتي تضمّنها الإطار المرجعيّ لكفايات المدير (٢٠٢٢) (ومكوّناتها ومبيّناتها التي لا سبيل لذكرها في هذه الوثيقة)، تتوافق مع التّجربتين الدانمركيّة والإسكندنافيّة اللّتين تمّ ذكرهما سابقًا، حيث أكّد هذا الإطار توافقها أيضًا مع بنية المؤسّسة التّربويّة الّتي يُطمح إليها، والّتي تشكّل منظومة متكاملة ومترابطة ومتناغمة ومتطوّرة علمًا وتربيةً، وتلبّي متطلّبات العصر الحديث (ص ٢)؛ وهذه الكفايات نستعرضها كالآتي (المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٢٢):

المجال	الكفاية
الممارسات المهنيّة المتخصّصة	يُظهر مهارات القيادة في إدارة المدرسة- يُظهر مهارات التّخطيط الاستراتيجيّ في إدارة المدرسة- يُخطّط المشاريع المؤسّساتيّة ويَقودها- يَقود عمليّة التّعليم والتّعلّم- يَضمن حُسن سير عمليّات الإدارة الماليّة في المدرسة- يُدير الموارد البشريّة- يُدير المباني والتّجهيزات على مستوى المدرسة بما يتوافق وأولويّاتها- يُدير العمليّات المؤسّساتيّة- يَقود مسار نظام ضمان الجودة- يُشرك الأهل في حياة أولادهم المدرسيّة وفي تعلّمهم وإنجازاتهم- يُسهم في وضع سياسات تربويّة على المستويين المؤسّساتيّ والوطنيّ- يُجيد الإدارة في خلال الأزمات وحالات الطّوارئ- يَبني ثقافة المدرسة الدّامجة والمُرحّبة- يُؤمّن مناخًا مدرسيًّا إيجابيًّا.
العلاقات المهنيّة	يَمتلك مهارات التّواصل الفعّال- يُدير عمليّة التوّاصل بين الفرقاء- يُعزّز العلاقات والشّراكات الدّاخليّة والخارجيّة.
التطوير المهنيّ المستمرّ	يطوّر أداءه المهنيّ- يَنشر ثقافة التّطوير المهنيّ المستمرّ- يَتفكّر في إشكاليّات مهنته- يَنشر ثقافة التّفكّر المؤسّساتيّ.
الأخلاق المهنيّة	يَلتزم القِيَم والمبادئ الأخلاقيّة في أدائه لمهنته- يَعكس المنظومة القِيَميّة المنطلقة من السّياسة التّربويّة الوطنيّة في جميع الممارسات والمواقف- يَنشر ثقافة القانون في إطار مؤسّسته.

ولتنفيذ الغايات المرجوّة من المدرسة الّتي يتطلّع إليها الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ، لا بدّ من اختيار المدير المناسب الّذي يتمتّع بالكفايات المطلوبة، والّتي تؤهّله القيام بدوره على أكمل وجه، منها كفايات قياديّة، تمكّنه (على سبيل المثال لا الحصر) من تأمين تضامن أفراد الهيئة التعليميّة، والسهر على دوامهم وقيامهم بواجباتهم. ومنها كفايات إداريّة يستطيع بواسطتها الاهتمام بجميع شؤون المدرسة وتأمين متطلّباتها، كالمحافظة على البناء بأقسامه، والعناية بالنّظافة العامّة والصحّة العامّة، واتّخاذ التدابير الكفيلة بانتظام العمل، وتأمين النّشاطات اللاصفيّة والرياضيّة والفنيّة، والانضباط في جميع الأعمال المدرسيّة، ومعاملة موظّفي التعليم بروح العدل والمساواة في جميع الأعمال المدرسيّة وخصوصًا ما يتعلّق منها بتوزيع العمل الإداريّ، وتوزيع حصص التدريس والمناوبة والفراغ والتناقص، بما لا يتنافى مع أحكام القانون ٨٢/٢٢ تاريخ ١٩٨٢/٨/٣ وتعديلاته (أحكام خاصة بأفراد الهيئة التعليمية في ملاكات التعليم الرسمي في وزارة التربية والفنون الجميلة)، وغيرها.

كلّ هذا يتطلّب العودة إلى الكفايات المحدّدة في الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ واقتراحاته حول تحديث القوانين والأنظمة والتّوصيفات بالاستناد إليه، مع ضرورة تحديث النصوص القانونيّة لإدخال المعطيات الحديثة في مجال القيادة التربوية والإدارة المدرسية لضمان جودة الإدارة لتكون في خدمة التعلّم وتحقيق المشروع التربوي للمدرسة.

هذه الكفايات الخاصّة بالمدير ترتبط بالمدرسة الّتي يُراد لها في الإطار الوطنيّ للمنهاج أن تحقّق الجودة الشّاملة لمخرجاتها، بالارتكاز إلى فريق قيادي كفوء، وفعّال، ورؤيويّ، وإبداعيّ، يشارك الجميع من معلّمين ومتعلّمين ومجتمع محليّ، ويتعاون معهم ويلهمهم، ويوجّه جهود جميع العاملين نحو الإنجاز، ويتّخذ من التقويم الذاتيّ والتّفكّر والتطوير المهنيّ واستثمار التكنولوجيا منهجًا يسير عليه في سبيل تنمية الفرد والمجتمع.

لذلك أصبح لزامًا على أي تطوير للإدارة المدرسيّة في لبنان أن يأخذ بعين الاعتبار وضع توصيف وظيفي جديد لمدير المدرسة يتماشى مع مهامه وأدواره الحديثة، وينطلق من

الإطار المرجعي لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ، وهو ما تم لحظه في هذه الورقة في المنتج المرحلي رقم ٥: توصيف وظيفيّ محدّث (للمواقع الوظيفيّة الحاليّة والمستحدثة).

١,٦ دراسات المركز التربوي للبحوث والإنماء

استنادًا للإطار المرجعيّ لكفايات المدير أصدر المركز التربويّ للبحوث والإنماء دراسات تتعلّق بأدوات التقويم (تقويم الكفايات)، والتطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس، «لأنّ التطوير والتقويم تربطهما علاقة وثيقة تهدف للوصول إلى الجودة المطلوبة» (المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٢٢).

١,٦,١ مؤلّف أدوات التقويم- تقويم الكفايات المبنيّ على الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ

أصدر المركز التّربويّ للبحوث والإنماء مؤلّف أدوات التّقويم - لتقويم الكفايات (٢٠٢٢)، مبنيًّا على الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ، آخذًا بعين الاعتبار دراسات عديدة ومتنوّعة منها على سبيل المثال، مشروع التّقويم الذاتيّ لأداء المديرين المدرج تحت مشروع الإنماء التّربويّ الثاني EDPII، والّذي ساهم في إعداده وتنفيذه مركز البحوث التربويّة في مكتبة لبنانERC بالتّعاون مع وزارة التّربية والتعليم العالي والمؤسّسة الاستشاريّة Pearson. وقد اعتمد المركز التربويّ للبحوث والإنماء على «سياسة تقويم» تنطلق من مجموعة مبادئ توجّه عمليّات التّقويم، وتشمل بالإضافة إلى التقويم الذاتيّ، تقويم الأقران، وتقويم الرّئيس، وتقويم المرؤوس، وتقويمًا من قبل المعنيّين، وتقويم٣٦٠ درجة، كلّ ذلك ليجيب على الأسئلة الضروريّة الآتية:

- لماذا نقوِّم؟ أ للحكم على الأداء أو للتحسين؟
- متى يتمّ التّقويم؟
- كيف يتمّ التّقويم؟ وما هي الأدوات المستعملة؟
- مَن يحصل على نتائج التّقويم؟ وكيف تُستعمل هذه النّتائج؟ (المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٢٢).

عرض مؤلّف أدوات التقويم- تقويم الكفايات المبني على كفايات المدير، جدول التدرّج للتقويم، وعناصر القياس المتدرّجة في أربعة مستويات. يتضمّن جدول التدرّج ٢٤ كفاية موزّعة على أربعة مجالات، ولكلّ كفاية عناصرها المكوّنة وقد بلغ مجموعها ٩٢ مكوّنًا، ولكلّ مكوّن مبيّناته، وقد بلغ مجموع المبيّنات ٤٤٠ مبيّنًا. تمّ تصنيف المبيّنات على شكلين: عمودي يتألّف من المستويات الأربعة، وأفقي يتألّف من المجموعات العشر والمجموعات الفرعيّة، أمّا المجموعات العشر فعناوينها كالآتي: (١) القيادة: البعد الاستراتيجي

(٢) القيادة: البعد التربوي (٣) القيادة: البعد الإداري (٤) اعتماد التوجّهات التربويّة المعاصرة (٥) التواصل الفعّال (٦) بناء وتعزيز العلاقات والشراكات (٧) إدراج مبدأ التطوّ المهنيّ المستمرّ (٨) التفكّر (٩) الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقيّة (١٠) نشر ثقافة القانون.

هذا فضلًا عن وضْع شبكة المقوّمين المقترحين، وأداة التقويم (التقويم الذاتي واستبيان الرأي) في المجالات الأربعة للإطار المرجعي لكفايات المدير.

ولكي تتم عملية استثمار التقييم في تحسين أداء المدير والفريق الإداري والعاملين في المدرسة، أصبح من الضروري تطوير أداة التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة وهو محدد في المنتج المرحليّ رقم ١٤: تطوير أداة التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة، بالإضافة إلى تطوير دليل متابعة وتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة وأدلّة تقويم الأداء (الموجود والمستجدّ من المواقع الوظيفيّة) وتفعيلها لتحقيق الجودة في الأداء التربويّ: المنتج المرحليّ رقم ١٥: تطوير دليل متابعة وتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة وأدلّة تقويم الأداء (الموجود والمستجدّ) وتفعيلها لتحقيق الجودة في الأداء التربويّ

١,٦,٢ مُؤلَّف التطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس

في سياق تمهين ممارسة القيادة/الإدارة المدرسيّة، وضع المركز التربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢) مؤلّفًا بعنوان «التّطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس»، يركّز على تبنّي «ثقافة التّعلّم»، وتفعيل دور المدرسة عبر تنمية «قيادة قويّة» قادرة على التّوصّل إلى بناء «مخرجات تعلّميّة» تتلاءم مع السّياق المحدّد في المهمّة الأدائيّة التّربويّة في مختلف الموادّ التّعليميّة وفي مختلف المشاريع المشتركة بين الموادّ.

وقد أدّى ذلك إلى تحديد أهداف متعدّدة مثل رفع مستوى الأداء العامّ للمتعلّمين، وضمان التّكامل المدرسيّ، وتقليص الفجوات في النّتائج بين مجموعات المتعلّمين لتأمين «العدالة في المكتسبات» في ما بينهم، وخفْض معدّل التّسرّب من المدرسة، وأخيرًا التّوصّل إلى تحقيق كفاءة أكبر عند المتعلّمين.

ولبلوغ هذه الأهداف لا بدّ من «قيادة قويّة» للمدرسة تؤمّن تكافؤ الفرص بين المتعلّمين لإحلال العدالة في تأمين حقّ التّعلّم.

كما أنّه، على ضوء الأبحاث والدراسات يتم تسليط الضّوء على الدّور الأساسيّ للإدارة في فعاليّة المدرسة ونجاحها. ويتجلّى هذا التّأثير في المساهمات الإيجابيّة الكبيرة والدّيناميّة من قبل مختلف الأطراف داخل المدرسة، من تحليل نتائج المتعلّمين وتحسين إنجازاتهم الأكاديميّة، وتحقيق الأهداف الاجتماعيّة وتطوير الممارسات التّعليميّة، وبناء علاقات إيجابيّة مع الأهل والمجتمع المحلّيّ، والمساهمة في خلق مناخ مدرسيّ إيجابيّ للنّجاح ومواجهة التّحدّيات والتّغييرات كافّة.

وقد تحدّد في هذا المؤلّف (ص ٤٣) وجوب الانتقال إلى مفهوم موسّع للإدارة المدرسيّة ضمن المجموعة أو مجلس المدرسة، وضرورة إنشاء «فريق الإدارة» بسبب المسؤوليّات والمهامّ الإداريّة المتزايدة. فتحمُّل نتائج هذه المسؤوليّات عبر مساءلة مدير المدرسة كفرد، يفرض تغييرًا في النّمط التّقليديّ للإدارة المدرسيّة المتمحورِة حول شخص المدير، إذ إنّ الأخير ليس مسؤولاً وحده بل يشترك معه في المسؤولية الفريق الإداريّ؛ ومن أدواره الحديثة أن يكون «ضابط الاتّصال»، و«المراقبة»، إلى أدوار «ناشر المعلومات»، و«المتحدّث الرّسميّ»،

و»رائد الأعمال»، و»المفاوض» في الأنشطة التّربويّة، وخصوصًا في الأنشطة الإداريّة والاجتماعيّة الّتي قد تنطوي على علاقة مدرسته بالمؤسّسة التّربويّة العامّة الّتي هي جزء منها. ومن الأدوار الجديدة أيضًا، أن يكون كالأوّل بين الأقران، ولديه القدرة على التّكيّف مع مهنة معقّدة وصعبة، تتخلّلها توتّرات متعدّدة؛ هو «مدير إداريّ»، ولكنّه أيضاً «قائد تربويّ» يعطي معنىً للعمل الجماعيّ، ويحسّن أداء مؤسّسته، ويدفعها إلى الاستجابة للمطالب المتزايدة والمتعدّدة، كما لضغط التّقويمات الخارجيّة والدّاخليّة، بالإضافة إلى أهداف الكفاءة والأداء من حيث نتائج المتعلّمين، وهو المُطالب أخيرًا بتحقيق العدالة الاجتماعيّة.

ومن أدواره أيضاً القيادة من خلال تحسين أداء الموظّفين والمتعلّمين والمدرسة، والتّنظيم (السّلوك اليوميّ للأنشطة الحاليّة) والإدارة. كما تقع على عاتق مدير المدرسة، بصفته الوسيط الرّئيسيّ وواجهة نظام المدرسة، الرّبط بين الآليّات الدّاخليّة لتحسين المدرسة والإصلاحات الّتي تُقرّر خارجها. بالإضافة إلى مهامّ أخرى كالوساطة بين المدرسة والمجتمع المحليّ، والمشاركة في اتّخاذ القرار مع السّلطات المحلّيّة والمركزيّة بما يخصّ بعض التّعيينات والمناقلات، ومتابعة تنفيذ القرارات وتعزيز الثّقة، فرق عمل قياديّة في المدرسة.

تضمّن مؤلّف التطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس في الجزء الثالث منه (ص ١٩٧) هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس والّتي تحدّد المداخل التدريبيّة الّتي تصبو إلى بناء ملمح مدير المدرسة، وذلك من ضمن الأنشطة المهنيّة الآتية: إدارة البيانات، وإدارة المناهج (أي عمليّة التّعليم والتّعلّم)، والتخطيط، وتعزيز العلاقات المهنيّة الشّخصيّة مع المتعلّمين والمعلّمين والنظّار والفريق الإداريّ والمدرسيّ والمحيط المدرسيّ من أهل ومؤسّسات ومدارس أخرى (الشّراكات المجتمعيّة)، والتّطوير المدرسيّ. كما برز التّشارك كمحرّك لجميع هذه المداخل وظهر التّعلّم كالمفهوم الأسمى الّذي يشكّل الغاية العليا لكلّ عمل في المدرسة.

من أجل متابعة التطوير المهني المستمرّ للمدير والفريق الإداري، لا بد من تفعيل جهاز التطوير المهني المستمرّ، لناحية تدريب المديرين والإداريّين، المنتج المرحلي رقم ١٩: تفعيل جهاز التطوير المهني المستمر لمديري المدارس والإداريين، بالإضافة إلى تدريبهم المستمرّ وهو ما تم أخذه بعين الاعتبار في المنتج المرحليّ رقم ٢١ : تدريب مديري المدارس والإداريّين (التطوير المهنيّ المستمرّ).

١,٦,٣ دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الإدارة والتعليم

تلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دورًا بارزًا ليس فقط في تحسين المدرسة لأغراض التعليم والتعلم والوصول السهل إلى التعلم بل في إدارة التعليم أيضاً، حيث تسهم في تيسير مشاركة إدارة المدرسة للمعرفة والمعلومات، وفي تكامل الوظائف الإدارية، وتحديث أسلوب الإدارة وتسريع عملياتها. كما تقدّم وسائل تكنولوجيا المعلومات طرقًا حديثة وفعّالة للتغلب على بعض التحديات التي تواجه نظام التعليم.

فبالنسبة لإدارة المدرسة فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

- تخلق بيئة تسمح للمتعلّمين والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور بالتواصل والتعاون بسهولة.

- تمكّن مسؤولي المدرسة من مشاركة المعلومات بشكل آمن على مدار الساعة والوصول في النهاية إلى عالم من المعرفة خارج حدود الفصل الدراسيّ.
- تسهّل أنشطة إدارة التعليم من تخزين البيانات إلى إدارة المعرفة واتخاذ القرارات.
- تقلل من عدم الفعاليّة التشغيليّة.
- تساعد المسؤولين التربويّين على الأداء بشكل فعّال من خلال تبسيط عمليّات العمل والوظائف الداخليّة، ما يعزّز الشفافيّة والمساءلة.

أمّا بالنسبة للمعلّمين، فإنّها تساعدهم في:

- تقديم المعرفة وتحليلها ورصدها باستخدام برامج مثل أنظمة إدارة المدارس.
- الوصول إلى البيانات المحدّثة للمتعلمين والمدرسة في أي وقت ومكان.
- التحضير للتعليم وتوفير التغذية الراجعة.
- تحسين مهارات التعليم وتعزيز التعليم الابتكاري.
- تصميم بيئة تعليميّة ملائمة.
- تحديد الشروط التنظيميّة لإدارة الصفّ.

وبالنسبة للمتعلّمين فإنّها:

- تحفّز المتعلّمين في أعمالهم الأكاديميّة.
- تربط المتعلمين بالعديد من مصادر المعلومات.
- تدعم بيئات تعلم نشطة داخل الفصل وخارجه.
- تساعدهم على التواصل واكتساب المعرفة في جميع مجالات دراستهم.
- تعزز فعالية التعلّم.
- تساعدهم في بناء مهارات القرن الواحد والعشرين الأساسيّة، وتطوير الإبداع ومهارات الاتصال وغيرها من المهارات التفكيريّة الأخرى.

• تشكل وسيلة سريعة وسهلة للمتعلمين لإنجاز أعمالهم وتحسين عروضهم.

بالنسبة للتواصل مع الأهل فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

• تمكّن المدارس من إنشاء وإرسال نشرة صفيّة للأهل عبر البريد الإلكتروني للبقاء على اطلاع حول أنشطة المدرسة.

• تتيح إنشاء نظام لإدارة التعلّم (Learning Management System) للمدرسة يمكّن الأهل من الوصول إلى معلومات حول عمليّة تعلّم أبنائهم.

• تتيح للأهل فرصة التواصل مع مدرسة أبنائهم، وفي ما بينهم، عبر البريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعيّ وبرامج المراسلة، في أي وقت، والمشاركة في المعلومات المهمّة واستطلاعات الرأي، ومشاركة النشاطات المصوّرة ذات الصلة ببرامج المدرسة.

بالمقابل فإن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يفرض تحديات تتعلّق بأمان المعلومات، حيث يتعيّن على المؤسسات التعليميّة تبنّي إجراءات أمان فعّالة وتوفير تدريب مستمر للموظفين والمتعلمين. كما يفرض تحديّات تتعلّق بتأهيل المعلّمين الذين يتطلّب استخدامهم للتكنولوجيا تدريبًا يضمن استفادتهم الكاملة منها، كما يتطلب تقديم برامج تدريب مستمرة لهم لتعزيز مهاراتهم في تكنولوجيا التعليم.

ويواجه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحديًا إضافيًا يتعلق بالوصول العادل والمتكافئ لجميع المتعلّمين، حيث يتوجّب على المدارس أن تتخذ إجراءات لتقليل الفجوة الرقميّة بين المتعلّمين.

إنطلاقًا من هذه الأهميّة أولى الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي: المعايير المحدثة للمدرسة الفعّالة الذي أطلقه المركز التربوي للبحوث والانماء (٢٠٢٢) عناية خاصة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فأفرد لها مجالًا أساسيًّا من ضمن المجالات الخمسة التي تناولها، وهو المجال الخامس (التعلّم الرقميّ وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات) (ص ١٢٨ – ١٤١) والذي تضمّن أربعة مجالات فرعيّة هي: المجال الفرعيّ الأوّل (نُظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلم)، ويتضمن معيارين، الأول هو وضع خطّة عمل لتطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها في عمليّة التعليم والتعلّم، والثاني هو الوصول العادل إلى التكنولوجيا ونظام إدارة التعلّم من بعد. ويتضمّن المجال الفرعيّ الثاني (تفعيل التعلّم الرقميّ) معيارين فرعيّين أيضًا هما: بناء قدرات المجتمع المدرسي، والمناهج والتقويم. أمّا المجال الفرعيّ الثالث (التواصل الفعّال) فيتضمّن ثلاثة معايير فرعيّة هي: آليّات التواصل بين المعلّمين والمتعلّمين، ومشاركة المتعلّمين، ومجتمع التعلّم الرقميّ. ويتضمّن المجال الفرعيّ الرابع (البيئة الرقميّة) معيارين فرعيّين هما: النزاهة الأكاديميّة والتوقّعات الخاصّة بمتطلّبات الحضور (يُنظر: الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ: المعايير المحدثة للمدرسة الفعالة).

مع الإشارة إلى أن معايير كل المجالات الفرعيّة لمجالات التعلّم الرقميّ وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد وضع لها الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديمي مؤشّرات وأدلة وشواهد، كما هي حال باقي المعايير في الإطار.

١,٧ الأطر المرجعيّة لكفايات كلّ من الناظر والمنسِّق وأمين المكتبة

بالإضافة إلى الموقع الوظيفيّ للمدير، لا بدّ من ذكْر مواقع وظيفيّة أخرى في المدرسة لها تأثير كبير في نجاح العمليّة التّعليميّة – التعلّميّة، من ناظر ومنسِّق وأمين مكتبة.

في العام ٢٠٢٢، صدرت عن المركز التّربويّ للبحوث والإنماء الأطر المرجعيّة لكفايات كلّ من النّاظر والمنسِّق وأمين المكتبة، لتشكّل بالإضافة إلى الإطار المرجعي لكفايات المدير اللّبنَة الأولى في تحسين مستوى الإدارة المدرسيّة، والارتقاء بها إلى مصافّ الإدارة المدرسيّة العالميّة، فضلًا عن أنّها خطوة مهمّة في السبيل إلى تحسين جودة الأداء الإداريّ التربويّ. هذه الأطر المرجعيّة تتماشى مع الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ (٢٠٢٢).

١,٧,١ في مهام الناظر

١,٧,١,١ دراسة الحال

يُعتبر النّاظر العامّ أو النّاظر مساعدًا للمدير، وذلك بناءً على المادّة ١٨ من النّظام الداخليّ للمدارس الثّانويّة الرّسميّة (القرار رقم ٥٩٠/م/١٩٧٤ تاريخ ١٩٧٤/٠٦/١٩)، ولا تظهر مواصفاته ولا آليّات اختياره، سوى أنّه يُختار من الأساتذة الدّاخلين في الملاك، بناءً على اقتراح مدير الثّانويّة وموافقة مدير التّعليم الثّانويّ، ويقوم بالأعمال الّتي توكل إليه، وفق توجيهات المدير. كما ويقوم النّظار بجميع الأعمال الموكلة إليهم من قبل الإدارة، على نحو يختصّون به بين توجيه ورعاية ونشاطات، واهتمام بشؤون المتعلّمين وكلّ ما يتعلّق بانضباطهم، ومراقبتهم في الملعب، ومراقبة دوامهم وتنظيم بطاقات علاماتهم وملفّاتهم الشّخصيّة. أمّا في النظامّ الدّاخليّ لمدارس رياض الأطفال والتّعليم الأساسيّ الرّسميّة، فتنصّ المادّة ٢٧، والّتي عُدِّلت بموجب القرار رقم ١٩٦/م/٢٠٠٤ تاريخ ٢٠٠٤/٠٣/١٢، واستعيض عنها بالنصّ الآتي: «يُكلّف أحد أفراد الهيئة التّعليميّة بأعمال النّظارة بقرار من وزير التّربية والتّعليم العالي بعد استطلاع رأي مدير التّعليم المختصّ وبناءً على اقتراح المدير العامّ للتربية»، وقد ألغي هذا القرار بالقرار رقم ٤٨٣/م/٢٠٠٥، تاريخ ٢٠٠٥/٥/١٢، وأعيد العمل بالمادتين ٢٧ و ٢٨ من القرار رقم ١١٣٠/م/٢٠٠١ تاريخ ٢٠٠١/٩/١، حيث تتناول المادة ٢٨: «تكليف أحد أفراد الهيئة التعليميّة ممن تتوافر فيهم الكفاية التربويّة والمسلكيّة، في مدارس رياض الأطفال والتعليم الأساسي الرسميّة من قبل المسؤول عن المدرسة (المدير) للقيام بأعمال النظارة، حيث لرئيس المنطقة ولمدير التعليم الابتدائي حق إلغاء هذا التكليف».

إنّ هاتيْن المادتين ما زالتا ساريتا المفعول، لأنه لم يصدر بشأنهما أي تعديل أو تغيير، وقد أكّد ذلك إصدار التعميم رقم ٥٢ من قبل مدير عام التربية بتاريخ ٢١ آذار ٢٠١٩، الذي يطلب بموجبه من مديري المدارس الرسميّة الالتزام بالمادتين ٢٧ و٢٨ من النظام الداخلي لرياض الأطفال والمدارس الرسمية رقم ١١٣٠/م/٢٠٠١.

وبناء على الأنظمة الداخليّة للثانويات والمدارس الرسمية، يقوم النّظّار بالأعمال الموكلة إليهم من قبل إدارة الثانويّة/المدرسة وفاقاً للأنظمة المرعية الإجراء، من دون وجود توصيف وظيفيّ واضح ومحدّد لمهامّهم، ولا كفايات يجب أن يمتلكوها ويُقيَّمون على أساسها، فهم (كما ورد سابقًا) يختصّون بتوجيه النّشاطات ورعايتها، والاهتمام

بشؤون المتعلّمين وكلّ ما يتعلّق بانضباطهم، ومراقبتهم في الملعب، ومراقبة دوامهم، وتنظيم بطاقات علاماتهم وملفّاتهم الشّخصيّة، من دون أن يشترط وجود كفايات تؤهّلهم لذلك، ما يعني أنّه من الممكن أن يكتسبوها بالممارسة (ومن الممكن ألّا تُكتسب!)، كذلك لا يشترط النصّ التّطوير المهنيّ لتحسين أدائهم للقيام بوظيفتهم.

١,٧,١,٢ الإطار المرجعي لكفايات الناظر

بُنِي الإطار المرجعيّ لكفايات الناظر على قاعدة أنّه لا يمكن تطوير المدرسة ما لم نلجأ إلى تطوير فريق العمل الّذي يقودها ويديرها، ومن أهمّ ركائز هذا الفريق هو الناظر. وعليه، فإنّ المعرفة الجيّدة لكفايات الناظر، والتأكد من امتلاكها من خلال تقويم الأداء، والعمل على إكساب المفقود منها، سيساهم حتمًا في تطوير المدرسة وتحسينها (ص ٢٤).

يحدّد الإطار المرجعيّ لكفايات النّاظر (ص ٤١ – ٥٧) الكفايات الّتي على الناظر اكتسابها، وهي على الشّكل الآتي:

المجال	الكفاية
الممارسات المهنيّة المتخصّصة	يُظهر مهارات القيادة- يُظهر مهارات الإدارة المدرسيّة- يُدير حياة المتعلّمين في المدرسة- يُساهم في إنجاح عمليّة التّعليم والتّعلّم- يُفعّل العلاقة مع أهالي المتعلّمين.
العلاقات المهنيّة	يمتلك مهارات التّواصل الفعّال- يُعزّز العلاقات الداخليّة والخارجيّة.
التطوير المهنيّ المستمرّ	يُطوّر أداءه المهنيّ- يدعم ثقافة التّطوير المهنيّ المستمرّ على المستوى الفرديّ والمؤسّساتيّ- يتفكّر في إشكاليّات المهنة.
الأخلاق المهنيّة	يُجسّد القيم والمبادئ الأخلاقيّة في الأداء المهنيّ- ينشر ثقافة القانون في إطار المؤسّسة.

يرتبط الإطار المرجعيّ لكفايات الناظر ارتباطًا وثيقًا بالإطار الوطنيّ للمنهاج، وذلك من خلال المسوّغات التي بُنِيَ على أساسها، كالمسوّغ التعليميّ-التعلّميّ (ص ٢٣)، لجهة «إتاحة الفرصة للمتعلّمين لتطوير قدراتهم ليصبحوا مساهمين فاعلين في محيطهم ومجتمعهم...، كذلك يرتبط الإطار المرجعيّ لكفايات الناظر بالإطار الوطنيّ من خلال المسوّغ الاجتماعيّ (ص ٢٤) الّذي يسلّط الضوء على أهميّة مشاركة المواطنين في الحياة العمليّة والمهنيّة، واحترام القيم والمبادئ مثل الأمانة والنّزاهة والتّفاعل مع الآخرين والعيش المشترك...

كذلك يرتبط الإطار المرجعيّ لكفايات الناظر بالإطار الوطنيّ من خلال مسوّغ الرّفاه المدرسيّ (ص ٢٦)، عبر دعم جهود المعلّمين والمتعلّمين للتّمكّن من التعامل البنّاء مع تبدّل الظروف والأحوال والأزمات، والمساعدة على العيش في بيئة تعليميّة مؤاتية وصديقة وآمنة للمتعلّمين.

١,٧,٢ في مهام المنسق

١,٧,٢,١ دراسة الحال

ورد في المادّة ٢٠ من القرار ٥٩٠ تاريخ ١٩٧٤/٦/١٩ (النّظام الداخليّ للمدارس الثانويّة الرّسميّة)، أنّ المدير يكلّف (في المدارس الثانوية مثلًا)، بعد موافقة مدير التّعليم الثانويّ، أحد الأساتذة، بالنّسبة لكلّ مادّة، مهمّة تنسيق العمل بين زملائه، شرط أن يكون ممّن يدرّسون في المرحلة الثانويّة إذا تولّى التنسيق في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة معًا أو الثانويّة وحدها.

يتبيّن من عمليّة التّكليف أنّه لا توجد معايير لاختيار المنسِّق سوى التدريس في المرحلة الثّانويّة، وغالبًا ما يقع الاختيار على الأستاذ الأكبر سنًّا، بغضّ النّظر عن أيّ كفايات يمكن أن يتميّز بها المنسِّق عن زملائه في التّعليم؛ كما يمكن للاستنسابيّة أن تلعب دورًا كبيرًا في عمليّة الاختيار، وذلك على الرّغم من أهميّة الدّور الّذي يلعبه المنسِّق من النّاحية التّربويّة والإشرافيّة والإرشاديّة والتطويريّة والمحافظة على انتظام العمل التّربويّ والإداريّ (المركز التربويّ للبحوث والإنماء، ٢٠٢٢).

وبحسب المادّة ٤٩ من القرار رقم ١١٣٠/ ٢٠٠١ (النّظام الداخليّ لمدارس رياض الأطفال والتّعليم الأساسيّ الرّسميّة) يكلّف المسؤول عن المدرسة أحد مدرّسي مادّة معيّنة القيام بمهامّ التّنسيق مع مدرّسيها في جميع السّنوات المنهجيّة، وله حقّ إلغاء هذا التّكليف إذا دعت مصلحة المدرسة ذلك، ولرئيس المنطقة التّربويّة أن يعيد النّظر في هذا التّكليف كلّما دعت الحاجة. ونجد أنّ عملية الاختيار، كما هو الحال بالنسبة للنّاظر، تتمّ حصرًا من قبل المدير وحده ومن دون أيّ شروط.

١,٧,٢,٢ الإطار المرجعي لكفايات المنسق

انطلاقًا من الدّور الأساس الّذي يلعبه المنسّق في تحقيق جودة تعليم المادّة التّعليميّة الّتي يختصّ بها، تقع عليه مسؤوليّات عدّة، أهمّها التّأكّد من الحصول على النواتج المرجوّة من العمليّة التّعليميّة من خلال إكساب الأهداف والكفايات التّعليميّة المتعلّقة بمادّته، وكذلك تطوير أداء المعلّمين بشكل دائم. من هنا هدف الإطار المرجعيّ لكفايات المنسّق، الّذي أعدّه المركز التربويّ للبحوث والانماء (٢٠٢٢) إلى تطوير العمليّة التربويّة وتحسينها، والّتي لا يمكن أن تتمّ إلّا من خلال تطوير جميع العاملين فيها وعلى رأسهم القادة التربويّون، ومن ضمنهم المنسّق، الّذي يُعتبر الأساس في تطوير المادّة التّعليميّة المختصّ بها (ص ٢٥).

ويرتبط الإطار المرجعيّ لكفايات المنسّق بالإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ (٢٠٢٢) من خلال نتائج الدّراسات التّربويّة العالميّة الّتي ركزت على المهارات العلميّة والفكريّة واللغويّة والفنيّة...، كذلك حثّ المدارس والمعلّمين على استخدام طرائق تربويّة وتعلّميّة مبتكرة ورائدة تراعي محوريّة المتعلّم، والتّعلّم التعاونيّ – التّشاركيّ - التّفاعليّ، والتعليم القائم على المشروع وحلّ المسائل، والتعلّم بوساطة تقانة المعلومات والتّواصل وبيئات التّعلّم الرقميّة، والتشديد على أهميّة تقويم التعلّم بأساليب تقويم جديدة رائدة تضمّ التّغذية الراجعة الخاصّة بالمتعلّم (ص ٢١) وهذا يرتبط بشكل أساسيّ بكفايات المنسِّق ودوره ومهامّه.

ويرتبط الإطار المرجعيّ لكفايات المنسّق بالإطار الوطنيّ أيضًا من خلال المسوّغ التّعليميّ-التّعلّميّ الّذي تناول التّعلّم باعتباره عمليّة تفاعلية وتشاركيّة، وتحمّل المتعلّم المسؤوليّة في مساره التعليميّ في سياق التّفاعلات الاجتماعيّة بين البيئات التعليميّة الّتي غالبًا ما تكون غير متجانسة، حيث تبرز الحاجة إلى منهاج جديد يعزّز التّفاعلات بين المتعلّمين أنفسهم من جهة، وبينهم وبين معلّميهم وأولياء أمورهم والمجتمع ككلّ من جهة أخرى، وذلك من خلال ربطها بتجارب تعليميّة ذات جدوى، تؤديّ إلى تطوير الكفايات التّعليميّة وبناء المفاهيم المعرفيّة والفكريّة وتطويرها واستثمارها في وضعيّات حياتيّة متنوّعة (ص ٢٣).

ويتماشى الإطار المرجعيّ لكفايات المنسّق كذلك مع الرؤية التّربويّة المعبّر عنها بالسؤال عن أيّ معلّم نريد؟ حيث يعتبر الإطار الوطنيّ أنّ عمليّة التعلّم والتطوير المهنيّ هي عمليّة تستمرّ مدى الحياة، من الإعداد إلى التأهيل والتدريب المستمرّ والتعلّم الذاتيّ، خصوصًا في عصر تزداد فيه التحدّيات على الصعد كافّة... لذا يسعى المعلّمون إلى متابعة فرص التطوير المهنيّ المستمرّ الّتي تقدّمها الجهات التربويّة المنوط بها ذلك (ص ٢٩)، وهذا لا يكون إلاّ عبر منسّق المادّة الذي تقع على عاتقه مسؤوليّة تطوير نفسه أوّلًا ومن ثمّ تطوير فريقه.

وفي سياق الإجابة عن السّؤال: أيّ مدرسة نريد؟ ذكر الإطار الوطنيّ أنّه من الطّبيعيّ أن يعتمد نجاح المدرسة الفعّالة في تحقيق الجودة الشّاملة لمخرجاتها على كفاءة القيادة المدرسيّة وفعاليّتها (ص ٣١). والمنسِّق هو أحد القادة التربويّين المكلّفين بمتابعة جودة العمليّة التربويّة وتطويرها المستمرّ فيما يتعلّق بمادّته أو موادّه التعليميّة.

وبالنظر إلى هدف «اتّساق عناصر المنهاج وتكاملها»، فإنّ هذا الجانب يرتبط بشكل وثيق بكفايات المنسِّق ومهامّه، وبخاصّة فيما يتعلّق بالميادين المعرفيّة، واستراتيجيّات التّعلّم والتّعليم، وتقويم التعلّم، والأنشطة اللاصفيّة، وتكنولوجيا التّعليم (ص ٤٩-٥٠).

وتتوزع كفايات المنسق على الشكل الآتي:

المجال	الكفاية
الممارسات المهنيّة المتخصّصة	يُظهر مهارات القيادة- يَقود عَمليّة التَعليم والتَعلّم- يُظهر مهارات الإدارة- يَتَبنّى التَوجّهات التَربويّة المُعاصرة.
العلاقات المهنيّة	يُتقِن التّواصُل الفَعّال - يُطوّر علَاقات مِهنيّة مُتخصّصة.
التطوير المهنيّ المستمرّ	يُطوّر أداءَه المِهَنيّ - يَنشُر ثَقافَة التّطوير المِهنيّ المُستمرّ.
الأخلاق المهنيّة	يَلتزم القِيَم والمبادئ الأخلاقيّة في الأداء- يَنشُر ثَقافَة القانون في إطار المُؤسّسة.

كذلك فإن تحديد مكوّنات الكفايات والمبيّنات من شأنه أن يساعد بشكل فعليّ في عمليّة التطوير والتحسين من خلال متابعة أداء المنسّق، والعمل على تطويره في الجوانب الّتي يحتاجها حيث يلزم الأمر (ص ٤٠-٥٥). والجدير ذكره أنّ وجود هذا الإطار المرجعيّ يساعد وبشكل فعليّ على صياغة التّوصيف الوظيفيّ، ووضع معايير اختيار المنسِّقين، وتصميم خطط التطوير المهنيّ (ص ٣٨).

إنّ إعادة النّظر بدور المنسِّق ومهامّه وكفاياته، وبالقوانين الّتي تحكم هذا الموقع، لا شكّ في أنّها ستساهم إلى حدّ كبير في تطوير العمليّة التّربويّة من خلال ما ستحدثه من تغيير فعليّ في سلوك القيّمين عليها، وصولًا إلى ما نطمح إليه في مدرسة المستقبل.

١,٧,٣ في مهام أمين المكتبة

١,٧,٣,١ دراسة الحال

إنّ ما تمّ ذكره بالنّسبة للنّاظر والمنسّق ينسحب أيضًا على أمين المكتبة، حيث لم يلحظ القرار ١١٣٠/م/٢٠٠١ (النّظام الداخليّ لمدارس رياض الأطفال والتّعليم الأساسيّ الرسميّة) أيّ كفايات لأمين المكتبة، على الرّغم من الدّور الأساس الّذي يجب أن يلعبه في المدرسة. إذ يعيّنه مدير المدرسة من دون أن يكون هذا التّعيين محكومًا بمعايير محدّدة أو أيّ مؤهّلات تمكّن أمين المكتبة من القيام بدوره.

١,٧,٣,٢ الإطار المرجعي لكفايات أمين المكتبة

بالاستناد إلى أدوار أمين المكتبة الّتي يجب أن تواكب التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ ومتطلّبات الواقع المستجدّة، من تمكين المتعلّمين من مهارات التّفكير النقديّ، والبحث العلميّ والتّكنولوجيا، وتوجيههم للقراءة الّتي تساعدهم على اتّساع الأفق والثّقافة والبحث (Cohen, Poitras, Mickens, & Shirali, 2019) وتأمين مصادر المعلومات لكلّ المجتمع المدرسيّ، وتوفير الإرشادات اللازمة لهم (Become an Information Leader in Your Community: The Online Master of Library and Information Science)، وتوفير الدّعم للمعلّمين وتسهيل عملهم في عمليّة التّعليم- التّعلّم، ومساهمته في وضْع أهداف تعلّميّة وطرائق تدريس وأدوات للتقويم (American Association of School Librarians)، ودوره في تطوير الشّراكات المجتمعيّة الّتي تدعم عمل المكتبة (Cohen, Poitras, Mickens, & Shirali, 2019) ، قام المركز التربويّ للبحوث والإنماء بوضع إطار مرجعيّ لكفايات أمين المكتبة انطلاقًا من تغيّر النّظرة لموقع أمين المكتبة ودوره ومهامّه، الّتي تنحصر أغلبها حتّى الآن من الناحية القانونيّة بتأمين الأعمال اللّوجستيّة (المادّة ٥٠ من القرار ١١٣٠/م/٢٠٠١: النّظام الداخليّ لمدارس رياض الأطفال والتّعليم الأساسيّ الرسميّة).

يتماشى هذا الإطار مع النّظرة الحديثة لدور أمين المكتبة، ومع التطوّر التّربوي والعلميّ، وتأكيد الإطار الوطنيّ لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعي على ذلك، والذي استند إلى نتائج الدّراسات التّربويةّ العالميّة الّتي تؤكّد أهمّية تطوير المهارات الأساسيّة لدى المتعلّمين كافّة (كالقراءة والكتابة والحساب والمعرفة الرقميّة)، واكتساب الكفايات اللازمة لمواصلة الدراسة، والانطلاق في مجالات الحياة والعمل (ص ١٩).

ويترجم الإطار المرجعيّ لكفايات أمين المكتبة هذه النظرة الحديثة لمهامّ أمين المكتبة عبر الكفايات المتنوّعة الّتي يتضمنّها، خصوصًا لجهة وضْع خطط تنسجم مع الرؤية والربط بين المناهج والخدمات المكتبيّة، وفي مواكبته للتّطورات التّربوية، ودعم المتعلّمين للقيام بالمشاريع والأنشطة المدرسيّة، وتطوير حسّ النقدّ والموضوعيّة لديهم (ص ٤٢-٤٣). ويدعم ذلك ما جاء أيضًا في الإطار الوطنيّ للمنهاج اللبنانيّ (٢٠٢٢، ص ٤٥) لجهة ترسيخ حبّ الوطن لدى المتعلّمين، وتنمية حسّ الانتماء الوطنيّ، واحترام الحريّات العامّة والخاصّة، وتشجيع المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعيّة، والتزام الدفاع عن الوطن والمحافظة على تراثه وبيئته وثرواته. وفي تفعيل استخدام نظم المعلومات في العمل (ص ٤٥) وفي تطبيق نظم التّواصل الفعّال وإفادة المتعلّمين منها (ص ٤٧)، وفي دعم المستفيدين في اختيار الموارد التربويّة والتعليميّة المناسبة (ص ٤٣).

يحدّد الإطار المرجعيّ لكفايات أمين المكتبة (ص ٤٠ – ٥٧) الكفايات الّتي عليه اكتسابها، وهي على الشّكل الآتي:

المجال	الكفاية
الممارسات المهنيّة المتخصّصة	يُظهر مهارات الإدارة - يُساهم في إنجاح عمليّة التّعليم والتّعلّم- يُجيد توثيق المعلومات- يستخدم نُظم المعلومات في العمل.
العلاقات المهنيّة	يُتقن التّواصل الفعّال- يُعزّز العلاقات والشراكات الداخليّة والخارجيّة.
التطوير المهنيّ المستمرّ	يُطوّر أداءه المهنيّ- يدعم ثقافة التّطوير المهنيّ المستمرّ.
الأخلاق المهنيّة	يُجسّد القيم والمبادئ الأخلاقيّة في الأداء- ينشر ثقافة القانون في إطار المؤسّسة.

خلاصة

يتبيّن من القرارات الّتي ترعى الأنظمة الداخليّة للثّانويّات والمدارس الرّسميّة أنها لا توجب خضوع المدير، ولا المنسِّق، ولا الناظر، ولا أمين المكتبة، ولا حتّى المعلّمين لأيّ نوع من أنواع التّدريب والتّطوير المهنيّ خلال تولّيهم مهامّهم. كما لا تنص هذه الأنظمة على أية آليات واضحة للمساءلة.

إن الوظائف المشار إليها أعلاه تُستتبع بوظائف أخرى في المدرسة نظرًا لأهمية الدور الذي تلعبه المدرسة والتغيّر الذي طرأ على هذا الدور، وحجم الأعمال الملقاة على عاتق الكوادر فيها، وتماشيًا مع هيكليّة حديثة يراد لها أن تحاكي المستجدّات التربويّة والإداريّة ومبادئ الحوكمة، مما يؤدّي إلى بناء أطر مرجعيّة وتوصيفات وظيفيّة جديدة لهذه الوظائف بالإضافة إلى تعديلات في النصوص والأنظمة القانونية ذات الصلة، لأن تطبيق الحوكمة يتطلب في ما يتطلبه تحديد أدوار ومهام الكيانات المختلفة (المدارس والهيئات الهرمية والهيئات الوظيفية). لذلك تم اقتراح منتجات مرحليّة تعتبر من أساسيات تحسين الأداء الإداري التربويّ وتطوير الإدارة التربوية في لبنان بعامّة والإدارة المدرسية بخاصّة، مثل:

المنتج المرحليّ رقم ٢: تحديث هيكليّة المدرسة،

المنتج المرحلي رقم ٣: وضع أطر مرجعيّة للوظائف المستحدثة (والحالية التي ليس لها أطر مرجعيّة للكفايات)،

المنتج المرحلي رقم ٤: تطوير النظام الداخلي في المدارس/ المؤسسات التعليمية،

المنتج المرحلي رقم ٥: توصيف وظيفيّ محدّث (للوظائف الحاليّة والمستحدثة)،

المنتج المرحليّ رقم ٧: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للهيئة الإدارية في المدرسة،

المنتج المرحليّ رقم ٨: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للملاكات الفنيّة في المدرسة.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعلّم هو أساس العمليّة التعليميّة- التعلّميّة لذلك، فإنّ عمليّة التطوير في الإدارة المدرسيّة، لا بدّ من أن تطال المعلم لجهة تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة معلّم: المنتج المرحليّ رقم ١٠: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة معلّم. بالإضافة إلى تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة مدرّب المعلّم (يُنظر الجزء الثاني من هذه الورقة): المنتج المرحليّ رقم ٩.

القسم الثاني: جودة الأداء التربويّ وتمهينه (التطوير المدرسيّ والفاعليّة)

تمهيد

انسجامًا مع ما تضمّنه الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ (٢٠٢٢)، وانطلاقًا من مبدأ التّطوير التّربويّ ومواكبة للتّوجّهات العالميّة، وتطبيق مبادئ الحوكمة، ومن الموقع الّذي تحتلّه المدرسة في مسار التطوير في المجتمعات، ينبغي لهذه المدرسة أوّلًا أن تكون مدرسة فعّالة، تقوم بالتّقويم الذاتيّ الدّائم لضمان الجودة الشاملة، وهذا التّقويم يجب أن يستند إلى معايير حدّدها «الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ: المعايير المحدّثة للمدرسة الفعّالة»، الّذي أعدّه المركز التربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢)، والّذي دعا إلى «ضرورة إيجاد آليّة موحّدة ومحدّدة للوقوف على الأداء المدرسي وتطويره، وعلى مدى فعاليّته، وجودة أدائه، وقدرته على تحقيق أهدافه، وكفاءة الإدارة المدرسيّة والمعلّمين والعاملين» (ص٩).

يهدف هذا القسم إلى تسليط الضوء على الأطر المرجعيّة الّتي وضعها المركز التربويّ المتعلّقة بجودة الأداء التربويّ وتقويم هذا الأداء، وربط هذه الأطر بالإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ، وكذلك بالدّراسات والتّجارب العربيّة والعالميّة ومبادئ الحوكمة في إطار تحقيق التميّز والجودة على مستوى المتعلّم، والعاملين في المدرسة بمختلف مسمّياتهم، فضلًا عن تفعيل الشّراكات المجتمعيّة. كلّ ذلك بهدف وضع خطّة عمل وطنيّة لتحسين الأداء التربويّ في لبنان.

١. الاعتماد الأكاديميّ

١,١ في مفهوم الأداء المدرسي

إنّ تطوير الأداء المدرسيّ يهدف بشكل أساسيّ إلى تحسين المخرجات لتصل إلى أقصى درجات الجودة، والّتي تتعدّى إكساب المتعلّم مهارات القراءة والكتابة، وإعداد المعلّمين، إلى التّركيز على النهوض بنوعيّة التّعلّم والمعارف والمهارات وأنماط السلوك التي تُعِدّ الفرد ليواكب عصره ويتكيّف مع متغيّراته (Brian duff et al., 2010; Ainscow, 2000) (دليل مراجعة أداء المدارس، ٢٠١٩).

فالجهد المخطّط والمستمرّ لتحسين مستوى الأداء المدرسيّ وتجويد مخرجاته يتضمّن التّشخيص الدقيق لأداء المدرسة باستخدام أدوات تقويم ذاتيّ علميّة وملائمة، ممّا يمكّنها من تحديد احتياجاتها وأولويّاتها حسب رؤيتها ورسالتها بصفة خاصّة، ورؤية الوزارة بصفة عامّة. أمّا الغاية التي يخدمها التقويم الذاتيّ فهي بناء خطّة لتحسين المدرسة School Improvement Plan (SIP)، تفي بمتطلّبات تحقيق المعايير وتحسين جودة العمليّة التّعليميّة (Davis, 2018).

يتمّ تقويم أداء المدرسة ومراجعته من خلال وضع المعايير الخاصّة بضمان جودة التّعليم في المدارس، ووضع النّماذج الاسترشاديّة لكلّ من مؤشّرات قياس جودة الأداء وعمليّات المراجعة وضوابطها، وتقويم جودة ما يتمّ تقديمه في جميع المدارس، وتقديم التّقارير عنها، وكذلك نشر أفضل الممارسات، ووضع التّوصيات لتطوير أداء المدارس.

وتشمل عمليّة المراجعة تقويم أداء المدارس في ضوء مجموعة من المؤشّرات الواضحة. وتتمّ باستقلاليّة، وموضوعيّة، وشفافية، وتقدّم معلومات مهمّة عن جوانب القوة، والجوانب الّتي تحتاج إلى تطوير للمساعدة في تركيز الجهود والموارد بوصفها جزءًا من عمليّة تطوير المدارس من أجل الارتقاء بمستوى الأداء بصورة عامّة (وزارة التّربية في البحرين، ٢٠١٩).

وتهدف عمليّة مراجعة أداء المدارس إلى تقويم جودة مخرجات العملية التّعليميّة - التّعلميّة، عبر تقويم عمليّتيّ التّعليم والتّعلمّ تقويمًا شاملاً بما فيها طرائق التدريس وعمليّات التخطيط والتقويم، ومهارات الإدارة الصفيّة، وتقويم جودة العمليّات الّتي تقوم بها المدرسة في هذا الشأن، وآليّات ضمان جودة هذه المخرجات والعمليّات (وزارة التّربية والتّعليم العالي، عُمان، ٢٠٠٨).

وترتكز عمليّة مراجعة الأداء على مبادئ رئيسيّة أهمّها أنّ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة- التعلّميّة، بحيث تشكّل تنمية خبرات المتعلّمين وتطوير مهاراتهم محورًا أساسيًّا في عمليّة المراجعة، وتشارك إدارة المدرسة في جميع مراحل عمليّة المراجعة، من تخطيط، وتنظيم، وتوفير الأدلّة للتوصّل إلى الأحكام وفق مبدأ: «العمل معك» وليس «التفتيش عليك». كما أنه انطلاقًا من مبدأ الشفافيّة يتمّ نشر تقارير المراجعات بصورة تضمن وصول جميع الشّركاء للمعلومات بسهولة ويسر؛ كلّ ذلك على أساس الموضوعيّة والدّقّة والالتزام المهنيّ بقواعد السّلوك وفقًا للّسياسات والإجراءات المعمول بها (هيئة جودة التّعليم والتدريب في البحرين، ٢٠١٩؛ وزارة التربية والتعليم العالي في عُمان، ٢٠٠٨؛ وزارة التّعليم والتّعليم العالي في قطر، ٢٠١٨).

وبذلك تكون المدرسة ملتزمة بمبادئ الحوكمة التي تقوم على: المساءلة، والشفافية، والتمكين، وسيادة القانون (العدالة)، والمشاركة (Pérez, 2016).

١,٢ في مفهوم التقويم الذاتي لأداء المدرسة

إنّ التّقويم الذّاتيّ للمدرسة هو عمليّة هادفة ومنظّمة ينفّذها العاملون في المدرسة ومجتمعها المحليّ بهدف اتّخاذ الخطوات اللازمة لتعديل الممارسات، والارتقاء بمستوى الأداء، وتطويره. تشكّل المعايير المرجع الأساسيّ الّذي تستخدمه المدرسة لقياس أدائها، والتّعرف على مواطن القوّة والضعف فيها، ممّا يمكّنها من تحديد احتياجاتها وأولويّاتها حسب رؤيتها ورسالتها بصفة خاصّة، ورؤية الوزارة بصفة عامّة. فالتقويم وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته. أمّا الغاية التي يخدمها التقويم الذاتيّ فهي بناء خطّة التّحسين المدرسيّة، وهي عادة استجابة لما ينتج عن التقويم الذّاتيّ والّتي من المفروض أن تكون خطّة إجرائيّة تفي بمتطلّبات تحقيق المعايير وتحسين جودة العمليّة التّعليميّة (Davis, 2018).

يتمّ تقويم أداء المدرسة ومراجعته من خلال:

- وضع المعايير الخاصّة بضمان جودة التّعليم في المدارس،
- وضع النّماذج الاسترشاديّة لكلّ من: مؤشّرات قياس جودة الأداء وعمليّات المراجعة وضوابطها،
- تقويم جودة ما يتمّ تقديمه في جميع المدارس، وتقديم التّقارير عنها،

- نشر أفضل الممارسات،

- وضع التّوصيات لتطوير أداء المدارس.

وتشمل عمليّة المراجعة تقويم أداء المدارس في ضوء مجموعة من المؤشّرات الواضحة. وتتمّ المراجعات باستقلاليّة، وموضوعيّة، وشفافية، وتقدّم معلومات مهمّة عن جوانب القوة، والجوانب الّتي تحتاج إلى تطوير للمساعدة في تركيز الجهود والموارد بوصفها جزءًا من عمليّة تطوير المدارس من أجل الارتقاء بمستوى الأداء بصورة عامّة (وزارة التّربية في البحرين، ٢٠١٩).

تهدف عمليّة مراجعة أداء المدارس إلى:

- تقويم جودة مخرجات العملية التّعليميّة والتّعلميّة،

- تقويم جودة العمليّات الّتي تقوم بها المدرسة في هذا الشأن،

- آليّات ضمان جودة هذه المخرجات والعمليّات (وزارة التّربية والتّعليم العالي، عُمان، ٢٠٠٨).

كما ترتكز عمليّة مراجعة الأداء على المبادئ الرئيسة الآتية:

- المتعلّم محور العمليّة التّعليمية: يشكّل نموّ خبرات المتعلّمين وتنمية مهاراتهم محورًا أساسيًّا في عمليّة المراجعة،

- التعّليم والتّعلّم: يقوّم فريق المراجعة مدى فاعليّة عمليّتيّ التّعليم والتّعلمّ تقويمًا شاملاً بما فيها:

  • طرائق التّدريس،

  • عمليّات التّخطيط والتقويم،

  • مهارات الإدارة الصفيّة،

  • التّعلّم الذّاتيّ ودوره في تطوير مستويات إنجاز الطلبة.

- التّحسين المستمرّ: تعدّ عمليّة المراجعة عنصرًا مساعدًا في تحسين فعّاليّة عمليّات المدرسة المرتبطة بالتقويم الذّاتيّ، والتّخطيط، والتّطوير المستمرّ.

- التّشاركيّة والانفتاح: تنطلق عمليّة المراجعة من تقويم المدرسة الذّاتيّ، وتشارك إدارة المدرسة في جميع مراحل عمليّة المراجعة، من تخطيط، وتنظيم، وتوفير الأدلّة للتوصّل إلى الأحكام؛ وفق مبدأ: «العمل معك» وليس التفتيش عليك.

- الشفافية: يتمّ نشر تقارير المراجعات بصورة تضمن وصول جميع الشّركاء للمعلومات بسهولة ويسر؛ أساسها الموضوعيّة والدّقّة. والأهداف الثلاثة الأخيرة هي من معايير الحوكمة التربوية.

- الالتزام المهنيّ: يلتزم المراجعون بقواعد السّلوك وفقًا للسّياسات والإجراءات المعمول بها؛ إضافة إلى تقويم المدارس بموضوعيّة ونزاهة، وإصدار الأحكام العادلة، والدقيقة، والمتجانسة (هيئة جودة التّعليم والتدريب في البحرين، ٢٠١٩؛ وزارة التربية والتعليم العالي في عُمان، ٢٠٠٨؛ وزارة التّعليم والتّعليم العالي في قطر، ٢٠١٨).

ونظرًا لأهمية التقويم الذاتي للمدرسة، تم تخصيص منتجًا مرحليًا خاصًا، من أجل تطوير أداة التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة (المنتج المرحليّ رقم ١٤)، والمنتج المرحليّ من أجل تطوير دليل متابعة وتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة وأدلّة تقويم الأداء (الموجود والمستجدّ من المواقع الوظيفيّة) وتفعيلها لتحقيق الجودة في الأداء التربويّ (المنتج المرحليّ رقم ١٥).

١,٣ دراسة حال الاعتماد الأكاديمي على الصعيد العالمي

الاعتماد الأكاديميّ هو من أهمّ مكوّنات أيّ نظام تعليميّ، وهو الأداة الّتي تضمن عمليّة إدارة الجودة وضمان التّعليم، وهو نتاج التّحقّق من أداء أو شروط التّقويم للامتثال للحدّ الأدنى من المتطلّبات المناسبة لبرامجها (برنارد، ٢٠١٢).

وقد أظهرت الدّراسات الّتي أجريت في الولايات المتّحدة وفيتنام واليابان أنّ هذه البلدان تدرك أهميّة الجودة، حيث تشارك بشكل كبير في عمليّة التّقويم الذّاتيّ لوضع الخطط الخاصّة بالاعتماد الأكاديميّ بهدف التّطوير المستمرّ (Abels et al., 2021).

ففي الولايات المتّحدة يعتبر الاعتماد الأكاديميّ عمليّة تطوعيّة ذاتية غير حكوميّة، يتمّ فيها تقويم المؤسّسة التّربويّة وبرامجها وفقًا لمعايير قياس الجودة، واعتمدت لجان اتّحاد الولايات الوسطى في المدارس الابتدائيّة والثّانويّة رسميًّا معايير اعتماد جديدة في عام ٢٠٢١ تساعد في تبسيط عمليّة الاعتماد وجعْلها أكثر جدوى وذات صلة بالبيئة التّعليميّة الحاليّة، حيث تناولت ستّة مجالات تضمّ ٢٦ معيارًا أو مفهومًا رئيسيًّا مع إدراج مؤشّرات للجودة بغية تحقيقها. أمّا المجالات فهي على الشكل الآتي: أسس المؤسّسة، والحوكمة، والتّنظيم، ورفاهية المتعلّم، وموارد التّعلّم والتّعليم، ومؤشّرات الغايات الخاصّة (MSA CESS, 2021).

أمّا بالنّسبة لكامبريدج، فإنّ المدارس الفعّالة هي الّتي تظهر اهتمامًا وتقدّما وتركيزًا على تعلّم متعلّميها ونجاحهم ونموّهم. ومن أجل تقويم المدرسة، حدّدت كامبريدج خمسة مجالات تضمّ ستة وعشرين معيارًا وهي: رسالة المدرسة والقيم التّربويّة، قيادة المدرسة وإدارتها، جودة التّعلّم والتّعليم، موارد التّعليم، المشاركة المجتمعيّة في المدرسة (Cambridge, 2021).

أمّا مؤسّسة كوجنيا Cognia فقد حدّدت في العام ٢٠٢٢ أربع خصائص رئيسة للمؤسّسات الّتي تعتمد معايير الأداء بشكل فعّال وعددها ثلاثون، مع مؤشّرات وبراهين تحقيقها

من أجل الانخراط في عمليّة المراجعة الخاصّة بالاعتماد والتّطوير المستمرّ. أمّا الخصائص الأربع فهي (كوجنيا، ٢٠٢٢):

- ثقافة التّعلّم: تركيز المؤسّسة على التّحدّيات وفرص التّعلم تماشيًا مع رسالتها ورؤيتها،
- القيادة للتّعلّم: مسؤوليّة قادة المؤسّسة للتّأثير بطرق إيجابيّة في جميع شؤون المؤسّسة،
- إشراك التّعلّم: إشراك جميع المتعلّمين في عمليّة التّعلّم، وتنمية ثقتهم وحبّهم للتّعلّم،
- النموّ في التّعلّم: نموّ المتعلّمين في البرامج والمناهج الّتي تقدّمها المؤسّسة، واستعدادهم للانتقال بنجاح إلى المستويات التالية من التعلّم.

وتمتدّ عمليّة الحصول على الاعتماد على ثلاث مراحل وهي: التّفكير والتحليل، والمشاركة، والتقدّم وردود الفعل، ويتخلّلها بناء القدرات وتوظيف المهارات في جمع البيانات وتحليلها، وجمع الأدلّة وتفسيرها، وترسيخ ثقافة التّطوير المستمرّ واستدامتها (كوجنيا، ٢٠٢٢ ، ص٤).

كما يتضمّن بروتوكول مراجعات الاعتماد مرحلة التّقويم الذّاتيّ، ومراجعة المستندات من قبل طرف ثالث، وإعطاء ملاحظات رسميّة تعترف بالممارسات الجديرة بمجالات تحسين المؤسّسة، ومرحلة الإبلاغ عن التّقدّم (كوجنيا، ٢٠٢٢).

١,٤ الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي في السياق اللبناني

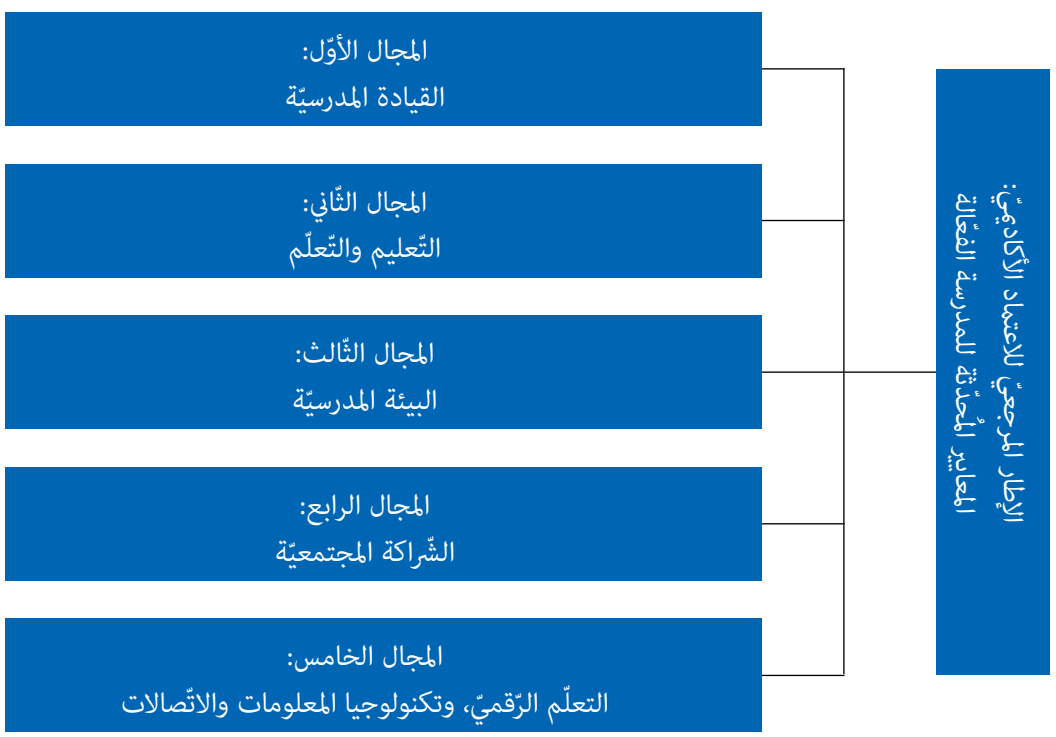
إنّ واقع نظام التّعليم في لبنان يظهر غياب آليّة موحّدة لتطوير أداء المدرسة وتحسين مخرجاتها، ما يتعارض مع النّظرة الحديثة إلى المدرسة باعتبارها مؤسّسة تؤدّي أدوارًا مختلفة، وتتفاعل معها مجموعة من المجالات والعوامل. وقد كشفت الممارسات الّتي كانت تقوم بها بعض المؤسّسات التّعليميّة، نتيجة لغياب آليّة موحّدة لتطوير الأداء المدرسيّ في لبنان، عن ضرورة إيجاد آليّة محدّدة للوقوف على الأداء المدرسيّ وتطويره (الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ، ص ٢١).

انطلاقًا من السؤال: أيّ مدرسة نريد؟ تضمّن الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ الّذي وضعه المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢) معايير محدّثة للمدرسة الفعّالة وخطوطًا عريضة للخطّة الإجرائيّة لتطبيق الاعتماد الأكاديميّ بهدف تطوير المدرسة الرسميّة في لبنان وتحسينها (ص ٢١)، استنادًا على التوجّهات والخبرات العالميّة والمحليّة، وعلى واقع الحال في السّياق اللبنانيّ، وذلك بهدف الارتقاء بجودة التّعليم وضمان كفاءة مخرجاته، حيث تتمكّن المدرسة من خلاله من تحديد نقاط القوّة، وما تحتاج إلى العمل عليه أكثر بهدف تحسينه، وما تحتاج إلى إعادة النّظر بإجراءات تطبيقه. كما يدعم التّطوير المهنيّ للعاملين في المدرسة وتحسين أدائهم المهنيّ بناءً على الحاجات والتّطلّعات، وزيادة الشعور بالمسؤوليّة المهنيّة، وتحمُّل المسؤوليّة الجماعيّة للتّطوير والارتقاء بالمدرسة.

كذلك يركّز الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ على أنّ التّقويم هو عمليّة أساسيّة في التّطوير التّربوي، ويحاكي أحد مبادئ الحوكمة، فالهدف منه هو ليس الحكم على الأشخاص، بل الكشف عن مواطن القوّة الّتي يجب المحافظة عليها في المدرسة، ومواطن الضّعف الّتي تحتاج إلى التّفكّر فيها والعمل عليها لتحسينها.

١,٤,٤. مجالات الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ

لتحقيق هذه المعايير، اشتمل الإطار المرجعيّ للاعتماد الاكاديميّ: المعايير المحدّثة للمدرسة الفعّالة على خمس مجالات، على الشكل الآتي:



١,٤,٤,١المجال الأوّل: القيادة المدرسيّة

يشمل مجال القيادة المدرسيّة المجالات الفرعيّة الآتية: القيادة الاستراتيجيّة، والقيادة التّعليميّة، وإدارة العمليّة، وقيادة التطوير المهنيّ، وقيادة التّواصل، واستخدام البيانات، وإدارة الموارد المدرسيّة.

١,٤,٤,٢المجال الثاني: التعليم والتعلّم

يتضمّن هذا المجال مجموعة من العناصر التّعليميّة والتّعلميّة داخل المدرسة وخارجها، والّتي تؤمّن البيئة المناسبة لاكتساب المتعلّمين القدرات والمعارف والمهارات الجديدة لتحقيق أهداف المنهج الدّراسيّ، ورفع مستوى أدائهم التّربويّ والأكاديميّ.

ويُحدّد الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ المجالات الفرعيّة لمجال التّعليم والتّعلّم، وهي: التّعليم من أجل التّعلم الفعّال، وتقويم التّعلّم، وتطبيق المناهج، ومخرجات التّعلّم.

١,٤,٤,٣المجال الثالث: البيئة المدرسية

تظهر الدّراسات أنّ البيئة المدرسيّة التّعاونيّة تنعكس إيجابًا على عمليّة التّعلّم والتّعليم، وعلى تمكين العاملين فيها من تحقيق الهدف المشترك، وهو تحسين فعاليّة المدرسة. بالإضافة إلى أنّ ثقافة المدرسة تمكّن المجتمع المدرسيّ من العمل بشكل أكثر فاعليّة وتوافقًا مع القيادة المدرسيّة الّتي تصوغ سلوك المتعلّمين والمعلّمين وتوقّعاتهم، وتساهم في كفاءة المدرسة وفعاليّتها (Ismail, Khatibi, & Azam, 2022).

وهذا ينسجم مع ما حدّده الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ، حيث على المدرسة أن توفّر للمتعلّم بيئة إيجابيّة ومحفّزة تساهم في إحداث تغيير إيجابيّ في معارفه وتوجّهاته وسلوكه، ممّا ينعكس إيجابًا على قدرته على التّعلّم والإبداع وتحقيق الذّات.

أمّا المجالات الفرعيّة الّتي حدَّدها الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ في مجال البيئة المدرسيّة فهي: بيئة المدرسة الماديّة، والعلاقات داخل المدرسة، ومشاركة المتعلّمين في الحياة المدرسيّة، ورفاه المجتمع المدرسيّ.

١,٤,٤,٤المجال الرابع: الشراكات المجتمعيّة

تعتبر الشّراكة المجتمعيّة عاملًا أساسيًّا في تطوير مستوى جودة عمليّة التّعلّم والتّعليم ورفعها، وفي تحسين أداء المدرسة وتطويره في مجالات: التّخطيط، والتنفيذ، واتّخاذ القرارات وتقويم العمليّة التّعلميّة التّعليميّة. وتهدف هذه الشّراكة إلى تلبية احتياجات المشاركون، وتحقيق الصّالح العامّ والتطوير التربويّ. كما تُعتبر هذه الشّراكة عاملًا مهمًّا في دراسة خطط المدرسة وتقويم برامجها، ونشر الوعي الثّقافيّ والتّربويّ (أبو عوض، ٢٠١٣).

وحدّد الإطار المرجعي للشّراكات المجتمعيّة الّذي أصدره المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢) أهميّة هذه الشّراكة في تحسين الأنشطة المدرسيّة وتفعيل دورها، وزيادة كفاءة العمليّة التّعليميّة- التّعلميّة، وتحقيق اللامركزيّة في اتّخاذ القرارات داخل المدرسة، وتطوير الخدمات التّعليميّة. وتشمل الشّراكة المجتمعيّة المجالات الفرعيّة الآتية: العمل التّطوعيّ، والتّوجيه المهنيّ وسوق العمل، والتّوعيةّ، والعلاقات العامّة والتّواصل مع المجتمع، وهي بذلك تلبي مبدأ الشراكة الذي تقوم عليه الحوكمة التربوية.

١,٤,٤,٥المجال الخامس: التعلم الرقميّ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

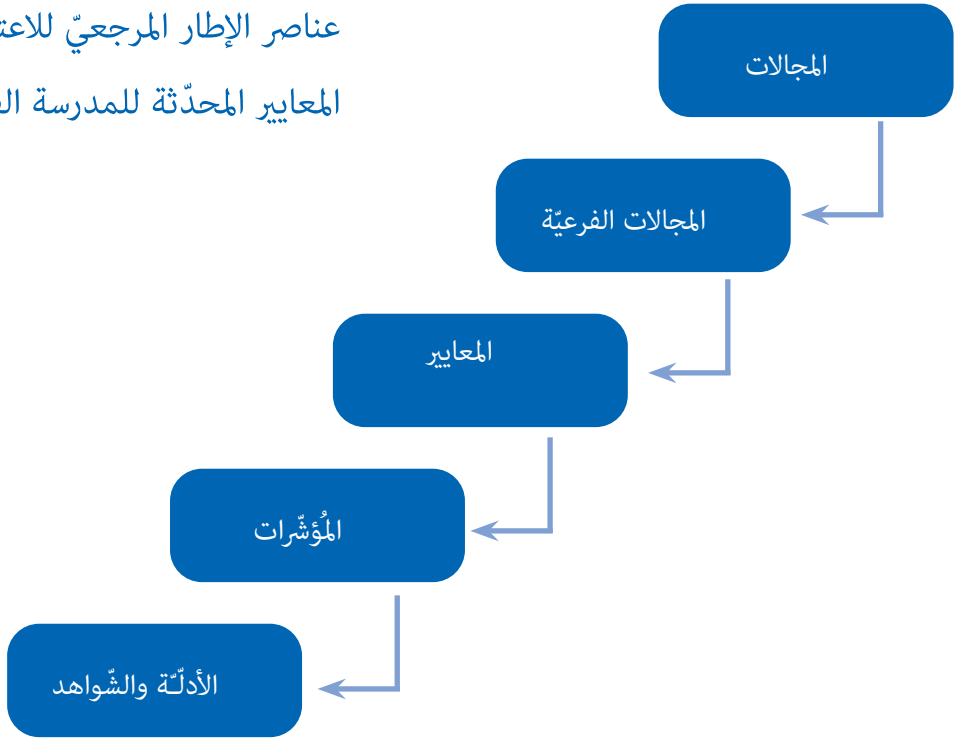
إن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال يؤدّي إلى انتشار التّعليم وتحسين مستواه وتخفيض تكاليفه، وإلى التّحسين المستمرّ لدور المعلّم وأساليب التدريس والذّكاء الاصطناعيّ للتعليم، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليّات، والحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية (يحياوي وبوحديد، ٢٠١٧، ص ٣٢١).

وأظهر الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ أهميّة دور هذا المجال كونه منظومة متكاملة تعمل على تصميم العمليّة التّعليميّة - التّعلّميّة وإعدادها وتنفيذها وتقويمها وجعْلها أكثر فعاليّة وحداثة. وتساهم تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات بشكل دائم ومستمرّ في تحديث أساليب واستراتيجيّات وطرائق التّعليم وتنويعها، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. أمّا المجالات الفرعيّة الّتي حدّدها الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ في مجال التّعلّم الرّقميّ وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات فهي: نظم تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في عمليّة التّعليم والتّعلّم، وتفعيل التّعلّم الرقميّ، والتّواصل الفعّال، والبيئة الرقميّة. وهذا ينسجم مع أحد مبادئ الحوكمة الذي يقوم على تحديد «طرائق تخصيص الموارد» (Pérez, 2016)

إنّ المجالات الخمسة الّتي حدّدها الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ تعكس ركائز المدرسة الفعّالة، بحيث يؤثّر كلّ مجال في المجالات الأخرى ويتأثّر بها، مع الإشارة إلى أنّ المجالات الخاصّة بالتّطوير المهنيّ والتّواصل والتّقويم تتداخل في المجالات الخمسة.

عناصر الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ:

المعايير المحدّثة للمدرسة الفعالة



ولتحقيق الغاية منه، حرص الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ على تقسيم كلّ مجال من المجالات الخمسة إلى مجالات فرعيّة، وُضعت لها معايير محدّدة هي عبارة عن قواعد نموذجيّة أو شروط يتمّ تحديدها لقياس جودة أداء المدرسة ومساعدة العاملين فيها على تقويم ما يقومون به والتّفكّر في ممارساتهم، وتمثّل أبرز آليّات تحديد الاحتياجات والأولويّات الضّرورية لتحسين الأداء والتّطوير.

وحدّد الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديميّ مؤشّرات لقياس هذه المعايير، وهي عبارة عن بيانات محدّدة مثل: نسب المتعلّمين/ الموظّفين، تحدّيات العمل في المدرسة، التّكلفة لكلّ

متعلّم، البيئة التّعلّميّة، التّجهيزات المخبريّة، المكتبات، تكنولوجيا المعلومات والمصادر...)، وهذه المؤشرات يتمّ جمعها على فترات منتظمة لمتابعة جودة أداء المؤسّسة التّعليميّة. وهي قابلة للملاحظة، وأدرجت ضمن منطق تسلسليّ تتابعيّ في عمليّة قياس مدى تحقّق المعيار. بالإضافة إلى عدد من الأدلّة والشّواهد والمصادر المتاحة الّتي يمكن الاستناد إليها في تحديد مقاييس التّقدير، والمتمثّلة بقواعد البيانات، ومحاضر الاجتماعات، والتّقارير السّنويّة، ونتائج عمليّات التّقويم، والسّجلّات المختلفة كسجلّات الحضور والغياب، والمقابلات (وكلّها على سبيل المثال لا الحصر).

أمّا بالنسبة للمعايير فأهميّتها تكمن في كونها مرجعًا أساسيًّا لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تحسين نظام التّعليم. فضلاً عن كونها تفيد المدارس في إعداد كوادر أكاديميّة مؤهّلة لقيادة عمليّة التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجيّة وصولاً لمخرجات تعليميّة ذات جودة عالية.

بالمحصّلة، يساهم الاعتماد الأكاديميّ في تأمين جميع المقوّمات اللازمة لبيئة تعليميّة مثاليّة ذات جودة عالية، تهدف إلى تزويد الأجيال الصاعدة بجميع المعارف والمهارات المرتبطة بحياتهم اليوميّة، وإكسابهم الاتّجاهات الإيجابيّة بكلّ مهنيّة واحتراف، ورفع فاعليّتهم في القدرة على التعامل مع المتغيّرات المحليّة والعالميّة والأزمات الطارئة؛ وتحقيق مشاركتهم الإيجابيّة في عمليّة أو ديناميّة التّنمية المستدامة على الصّعد كافة.

ونظرًا لأهمية معايير الاعتماد الأكاديميّ في ضمان جودة التّعليم والمحافظة عليه، وحاجة الفريق القيادي/الإداري المدرسيّ لمرجعيّة وطنيّة عامّة مستقلّة وحياديّة ومهنيّة ومختصّة وعلميّة تحدّد الأطر والإجراءات اللازمة لتحسين الجودة التربويّة، ومواكبة هذا الفريق في وضع سياسات الجودة التربويّة وأنظمتها وتطبيقها، تم وضع المنتجات المرحلية الآتية:

المنتج المرحليّ رقم ١١ : مأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي

المنتج المرحليّ رقم ١٢: وضْع دليل الاعتماد الأكاديميّ: إجراءات التشغيل القياسية

المنتج المرحليّ رقم ١٣: وضْع كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة والاعتماد

٢. الشّراكات المجتمعيّة

٢,١ في المفهوم

يقصد بالشّراكة المجتمعيّة بين المدرسة والأسرة، وبين المدرسة والمجتمع، مجموع الجهود والأنشطة والممارسات والأعمال المنظّمة الّتي يتمّ من خلالها نسج علاقات تعاونيّة فعّالة بينها من أجل تعزيز الفرص، وضمان تحقيق نجاح المتعلّمين في المدرسة ومستقبل حياتهم (الحربيّ، ٢٠١٨، ص ٢).

وتُعدّ هذه الشراكة إحدى الاستراتيجيّات المهمّة في تطوير التّعليم من خلال رفع مستوى جودة عمليّة التّعليم والتعلّم ومشاركة المجتمع المحليّ والدّوليّ، ودراسة خطط المدرسة وتقويم برامجها من جهة، ومشاركة المدرسة في تنمية المجتمع المحلّيّ ونشر الوعي الثّقافيّ والتّربويّ من جهة أخرى (أبو عوض، ٢٠١٣) و(محمد، ٢٠١٧).

والشّراكة مفهوم أكّدته اليونسكو في تقريرها عام ١٩٩٦ عندما دعت إلى المشاركة من جانب مؤسّسات الدّولة المختلفة، وبخاصّة الأسرة في العمليّة التّعليميّة (العتيبيّ والتويجريّ، ٢٠٢٠، ص ١٢٥)، لما لهذه المشاركة من نتائج مباشرة على جودة العمليّة التعليميّة، «فالمدرسة ذات المستويات المرتفعة من المشاركة الأسريّة تكون ذات مستويات مرتفعة في التحصيل الدراسيّ للتلاميذ» (شروخ، ٢٠٠٤)، حيث تحقّق هذه الشّراكة الأهداف المرتبطة بتحسين المستوى العلميّ للمتعلّم (Swap, 2013, p. 13).

كما تمّ تعريف الشّراكات المجتمعيّة بحسب الإطار المرجعيّ للشّراكات المجتمعيّة الّذي وضعه المركز التربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢) بأنّها «تقوم على التّعاون والتّنسيق بين مكوّنات المدرسة من جهة، والبيئة المحيطة من قوى اجتماعيّة ومنظّمات حكوميّة وغير حكوميّة من جهة أخرى، لبناء الجسور والعلاقات البنّاءة بين مختلف هذه الأطراف، ممّا يساهم في تحسين العمليّة التّعليميّة- التّعلّميّة، وتفعيل دور المؤسّسات التّعليميّة في المجتمع والنهوض به» (ص ٢٥).

٢,٢ دراسة الحال على الصعيدين العربيّ والدوليّ

تكمن أهميّة الشّراكة في كونها مدخلًا مهمًّا لتطوير التّعليم، فهي تسهم في توفير الوقت والجهد والموارد على المدى الطويل (حسين، ٢٠٠٧). وقد وعت الدّول، ومن بينها لبنان، هذه الأهميّة فخصّصت للشّراكة حيّزًا في برامج تطوير أداء المدرسة، وأدرجتها ضمن معايير تقويم هذا الأداء، انسجامًا مع مبادئ الحوكمة التربوية.

ففي مصر أنشأت وزارة التّربية والتّعليم (٢٠١١) في كلّ مدرسة مجلسًا للأمناء والآباء والمعلّمين «يضمّ ممثّلين للآباء والمعلّمين وأعضاء من أفراد المجتمع المدنيّ المهتمّين بالعمليّة التّعليميّة» (قرار رقم ٢٨٩، المادّة ١)، وتهدف هذه المجالس، وفق المادّة ٢ من القرار المذكور، إلى تحقيق جملة أغراض من بينها: تشجيع الجهود الذّاتيّة والتّطوعيّة لأعضاء المجتمع

المدنيّ لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعيّة والتعاون في دعم العمليّة التّعليميّة، وتعبئة جهود المجتمع المحليّ من أجل توفير الرّعاية المتكاملة للمتعلّمين وبصفة خاصّة المتفوّقين والموهوبين وأيضًا ذوي الاحتياجات الخاصّة للارتقاء بهم علميًّا وثقافيًّا واجتماعيًّا وقوميًّا، والارتقاء بالعمليّة التعليميّة والتغلّب على المشكلات والمعوقات الّتي قد تعترضها بالتّعاون بين الأمناء والآباء والمعلمّين، وتوثيق الصّلات والتّعاون المشترك بين الآباء والمعلّمين وأعضاء المجتمع المدنيّ في جوٍّ يسوده الاحترام المتبادل من أجل دعم العمليّة التّعليميّة ورعاية الأبناء، وتعظيم دور المدرسة في خدمة البيئة والمجتمع المحليّ، والعمل على التّغلّب على مشاكلها وتحقيق طموحاتها.

وفي العام ٢٠١٠ طلبت حكومة إقليم كردستان من مؤسّسة راند (RAND) تقويم حالة التّعليم في الإقليم وما تتطلّبه من إصلاحات، وذلك ضمن مبادرات تحسين جودة التّعليم، فأوصى تقرير المؤسّسة «بالتوسّع في برامج الشّراكة بين القطاعين العامّ والخاصّ» (Ferneih, Kolbirtsoon & Constant, 2012).

وتهدف رؤية المملكة العربيّة السّعوديّة لعام ٢٠٣٠ للوصول إلى إشراك ٨٠٪ من الأسر السّعوديّة في الأنشطة المدرسيّة بحلول ٢٠٣٠ (العتيبيّ والتويجريّ، ٢٠٢٠)، حيث يمكن للمدارس وأولياء الأمور القيام بدور أكبر في تعليم أبنائهم، مع توفّر المزيد من الأنشطة المدرسيّة الّتي تعزّز مشاركتهم في العمليّة التّعليميّة.

وعلى الصّعيد العالميّ، نجد أنّ المدارس اليابانيّة تعتمد على مجالس الآباء في إقامة التّفاعل بين المدرسة والمجتمع المحليّ، حيث يكون جميع آباء المتعلّمين أعضاء في هذه المجالس بطريقة آليّة، وتتركّز مهامّ هذه المجالس على توجيه المتعلّم وأسرته لتحقيق تعلّم متميّز. كما يوجد مجلس استشاريّ يقوم بالتشاور مع المدرسة بشأن المشروعات الكبيرة وخصوصًا تلك الّتي تتطلّب جمع التبرّعات من المجتمع المحليّ (الحميد، ٢٠١٨).

وتعتمد المدارس الكنديّة على عنصر التطوّع بدرجة كبيرة وبخاصّة في مراحل التّعليم الأساسيّ، ويكون المتطوّعون من أولياء الأمور في هذه المراحل، والّذين تعمل المدارس على تنفيذ برامج تأهيلهم لتبصيرهم بمهامّهم والّتي من أبرزها دعْم المعلّمين في تطوير طرق التدريس الّتي تلبّي احتياجات المتعلّمين.

ومن المعوّقات الّتي تعترض الشّراكةَ محدوديّةُ صلاحيّات المدير، وكثرة الأعباء، وعدم وجود بنود متعلّقة بالشّراكات في سياسات التّعليم، وعزلة المؤسّسات التّعليميّة، وضعف خبرة القادة في مجال الشّراكة الحديثة، وغلبة مفهوم الأتوقراطيّة والتّقليديّة على القادة، وضعف الاتّصال بين المدرسة والمجتمع، وضعف التّدريب والتأهيل اللازمين لإعداد قيادات وعاملين للشّراكة المجتمعيّة (القاسم والنويصر، ٢٠١٨؛ بو عمامة، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠١٧؛ العازميّ، ٢٠١٤).

٢,٣ الإطار المرجعيّ للشراكات المجتمعية في السياق اللبنانيّ

أمّا في لبنان، فقد نصّ المرسوم الاشتراعيّ رقم ١١٨ تاريخ ١٩٧٧/٦/٣٠ وتعديلاته (قانون البلديّات)، وتحديدًا في المواد رقم ٤٩ و٥٠ و٥٩ على الشّراكة بين كلّ بلديّة والمدارس الواقعة ضمن نطاقها.

وفي دراسة أعدّت في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء (الهاشم والهيكل، ٢٠٢١) بعنوان «الأبعاد الاقتصاديّة والتّنمويّة لمنهاج التّعليم»، أوصت الدراسة «بتعزيز الشّراكة بين المجتمع الأهليّ والمدارس الرسميّة وبين المدارس الرّسميّة والخاصّة، ما يسمح بالشّراكة المجتمعيّة لكلّ أنواع الدعم للمدرسة الرّسميّة ممّا يؤدّي إلى تخفيف الأعباء الماديّة عن الدّولة» (ص ٨٨).

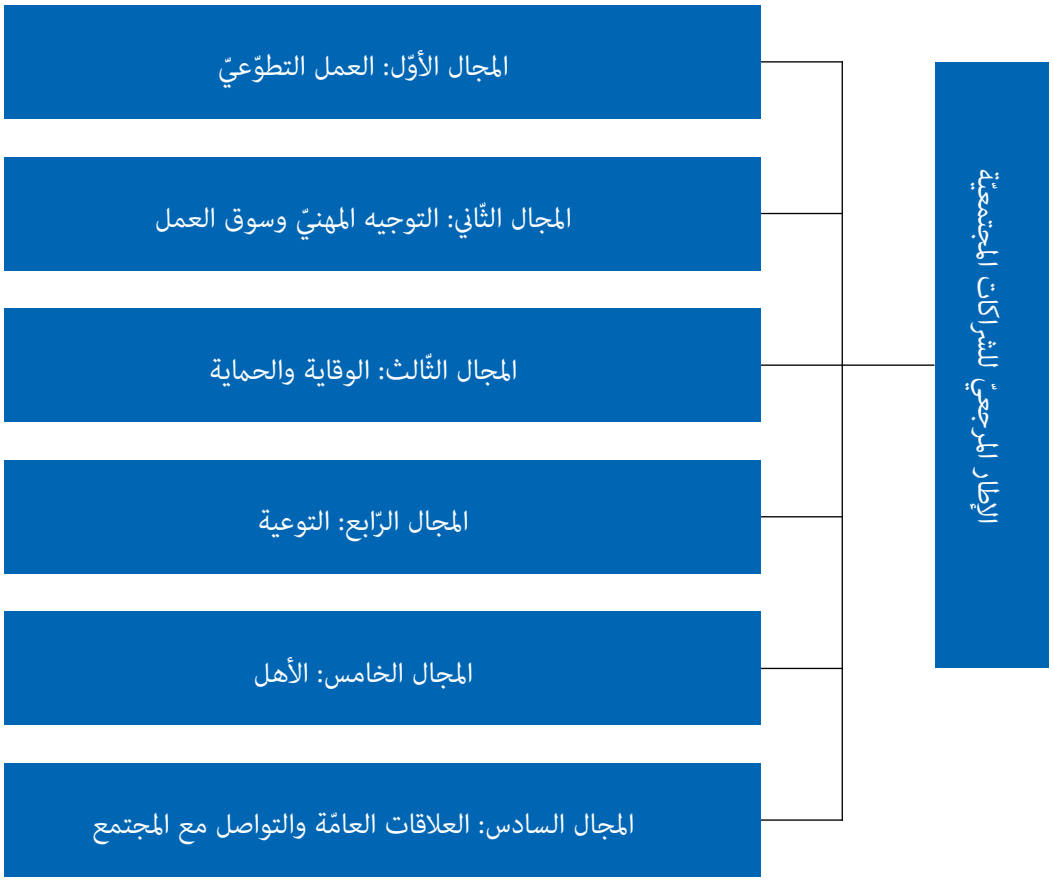
بالإضافة إلى مشروع خدمة المجتمع في الثّانويّات اللبنانيّة المنصوص عنه بالمرسوم رقم ٨٩٢٤ تاريخ ٢١ أيلول ٢٠١٢، والّذي تضمّن أهداف مشروع خدمة المجتمع، والقرار ٢٠١٣/م/٤ الّذي يتعلّق بتطبيق مشروع خدمة المجتمع في المرحلة الثّانويّة، والقرار ٢٠١٦/م/٦٠٧ القاضي بتحديد آليّات تطبيق مشروع خدمة المجتمع في الثّانويّات الرسميّة والخاصّة.

وشدّد الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ على أنّ التّعلّم عمليّة اجتماعيّة ومجتمعيّة، تفاعلية وتشاركيّة، ممّا يستدعي تعزيز التّفاعلات الاجتماعيّة بين المتعلّمين أنفسهم من جهة، وبينهم وبين معلّميهم وأولياء أمورهم والمجتمع من جهة أخرى (ص ٢٣).

واستنادًا إلى ما سبق بيانه بشأن أهمية الشّراكات المجتمعيّة بين قطاعات التّعليم ومؤسّسات المجتمع في تحسين دور التّعليم والارتقاء به خصوصًا في ظلّ التّحدّيات الكثيرة والمعقّدة الّتي يواجهها عالمنا اليوم، تمّ وضع الإطار المرجعيّ للشّراكات المجتمعيّة من قبل المركز التربويّ للبحوث والإنماء (٢٠٢٢) لتحديد دور المدرسة وأدوار مؤسّسات المجتمع في تفعيل هذه الشّراكات وتقديم خطّة لإدارتها. وقد جاء هذا الإطار نتيجة تضافر جهود فريق عمل لجنة مشروع مراجعة استراتيجيّات الشّراكات المجتمعيّة النّاشطة المنبثقة من لجنة مشروع الإدارة التّربويّة في قسم الإدارة التّربويّة في الهيئة الأكاديميّة المشتركة في المركز التّربويّ للبحوث والإنماء من خلال برنامج دعم مبادرة توفير التّعليم لجميع الأطفال في لبنان (S2R2) .

وتبرز أهمّيّة هذ الإطار المرجعيّ في أنّه ينسجم مع الرّؤية التّربويّة الحديثة لجهة دور المدرسة الفعّالة، ويعزّز تفاعل المدرسة مع المحيط المحلّيّ والوطنيّ والدّوليّ، ويعزّز الرّفاه المدرسيّ ويحسّن الأداء الأكاديميّ وبناء المهارات الحياتيّة لدى المتعلّمين، ويشكّل منطلقًا لتوصيف دور المدرسة بكامل مكوّناتها من ناحية العلاقة مع المجتمع، ويساهم في بناء شخصيّة المتعلّم وغرس القيم الاجتماعيّة والاخلاقيّة والوطنيّة، ويضع أسسًا لتفاعل المتعلّم مع البيئة المحيطة بأعمال تطوّعيّة وإنمائيّة وتوعويّة وتوجيهيّة، ويرسم إطارًا مرجعيًّا لدور كلّ الفرقاء المعنيّين في تطوير العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، من هيئتين إداريّة وّتعليميّة، وأهل، ومنظّمات حكوميّة وغير حكوميّة، وينظّم علاقة المدرسة من النّاحية الإداريّة والقانونيّة بالمجتمع المحليّ والمدنيّ خصوصًا في القطاع الرّسميّ.

وقد تضمّن الإطار المرجعيّ مجالات ستّة للشراكات المجتمعيّة، كالآتي:



يتضمّن كلّ مجال عدداً من المعايير، ومن ثمّ اقتراح مجموعة من المبيّنات الّتي هي عبارة عن سلوكيّات إجرائيّة قابلة للملاحظة يمكن الاستناد إليها لقياس مدى تحقّق المعايير، وقد أدرجت ضمن منطق تسلسليّ تتابعيّ يبيّن الرابط بين المعايير النّظريّة وتبدّياتها التّفصيليّة الواقعيّة.

بالمحصّلة، ينسجم الإطار المرجعيّ للشّراكات المجتمعيّة مع ما دعا إليه الإطار الوطنيّ للمنهاج من «ضرورة إيجاد إطار مرجعيّ يحدّد المجالات والمعايير والمبيّنات المطلوبة لبناء شراكات مجتمعيّة بطريقة فاعلة وعلميّة» (ص ٣٤)، وما ذكر أيضاً في الإطار الوطنيّ للمنهاج في القسم الخاصّ بالتّعلّم المتمحور حول حاجات المجتمع، وتحديداً الفقرة المرتبطة

بالشّراكة المجتمعيّة حيث يدعو إلى «تقوية الشراكة بين المؤسّسات المعنيّة بالتّربية من مدارس، وجامعات، ومؤسّسات مجتمعيّة أخرى تأكيدًا أهمّية المقاربة الشّاملة للتّعلّم. ويؤكّد بناء الشّراكات مع الأهل والمجتمع المحلّي، وذلك بهدف تطوير فاعليّة المنهاج. يشجّع المنهاج المتعلّمين، وأولياء الأمور، وأصحاب القرار، على المشاركة في التّخطيط للأنشطة التّعلّميّة، وتنفيذها، وتقويمها، في الوقت المناسب وبشكل فاعل، بناءً على التّغذية الراجعة الهادفة» (المنهاج الوطنيّ، ص ٣٧)، كما ينسجم مع ما تهدف إليه التّجارب العربيّة والعالميّة لتحقيق الشّراكة بما يحقّق أهداف التعلّم ومعايير الجودة في أداء المدرسة وتعلّم المتعلّمين. وإنّ حرص المعنيين على إصدار هذا الإطار المرجعيّ من شأنه أن يسهم في تحديد البنية التّنظيميّة الإجرائية لبناء شراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحليّ والمدنيّ، وتفعيل هذه الشراكة لدعم عمليّة التعليم والتعلّم في المدرسة والارتقاء بمستوى جودة أدائها ومخرجاتها. وقد بيّنت هذه الورقة أهمية الإطار المرجعيّ للشراكات المجتمعيّة وأهمية استكماله بوضع دليل لها والتدريب عليه المنتج المرحليّ (رقم ١٦: وضْع دليل الشراكات المجتمعيّة).

٣. التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ

٣,١ في المفهوم

يُعرَّف التعلّم الاجتماعيّ والانفعاليّ بأنّه عمليّة اكتساب الكفاءات الأساسيّة للتعرّف على العواطف والانفعالات والتحكّم فيها، وتحديد الأهداف وتحقيقها، وتقدير وجهات نظر الآخرين، وإقامة علاقات إيجابيّة والمحافظة عليها، فضلًا عن اتّخاذ قرارات مسؤولة والتعامل مع المواقف الشخصية بشكل بنّاء (رابطة التّعلّم الأكاديميّ والاجتماعيّ العاطفيّ (CASEL, 2013).

٣,٢ دراسة الحال

إنّ ما توصّلت إليه الأدبيّات الّتي قاربت موضوع التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، وتأسيسًا على المشاريع التي أطلقها المركز التربويّ للبحوث والإنماء، كبرنامج الدعم النفسيّ الاجتماعيّ للمتعلّمين والمعلّمين والأهل خلال الأزمات وحالات الطوارئ (٢٠٢٠)، وخطّة التّعافي الّتي عمل عليها كلّ من المركز التربويّ ووزارة التّربية والتعليم العالي ضمن خطّة استراتيجيّة لمواجهة الأزمة إثر انتشار جائحة كورونا أواخر عام ٢٠١٩، ومشروع المدرسة الصيفيّة (٢٠٢١) وما تضمّنه من أنشطة ومجالات معرفيّة وانفعاليّة واجتماعيّة للتّعليم ما قبل الجامعيّ، ومشروع المدرسة الصيفيّة (٢٠٢٢ و٢٠٢٣)، والإطار المرجعيّ الوطنيّ للتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ الّذي أطلقه معالي وزير التّربية والتّعليم العالي في ٢٢ شباط ٢٠٢٣، كلّ ذلك يبرر الأهميّة الوطنيّة والتربويّة للعمل على هذا الإطار المرجعيّ.

٣,٣ الإطار المرجعي للتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في السياق اللبناني

٣,٣,١ الأهميّة الوطنيّة والتربويّة للإطار المرجعي للتعلم الاجتماعي الانفعالي

يأتي هذا الإطار كحصيلة للمبادرات والجهود الحثيثة لمختلف الفرقاء المعنيّين بالشأن التربويّ لتطوير الصّحّة النّفسيّة وتحديث الرؤية التّربوية لإدماج هذه المقاربة في المؤسّسات التّعليميّة كونها منظومة مركّبة، ونقطة الانطلاق في بناء المجتمع، وتقديم الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ خصوصًا في الآونة الأخيرة مع تزايد التّحدّيات الّتي واجهها الواقع التربويّ عالميًا بسبب جائحة كورونا وتداعياتها، وما تبع ذلك على المستوى المحليّ من كوارث وأزمات لمّا تزل تتوالى استفحالاً (انفجار مرفأ بيروت، الأزمة الاقتصاديّة-الاجتماعيّة).

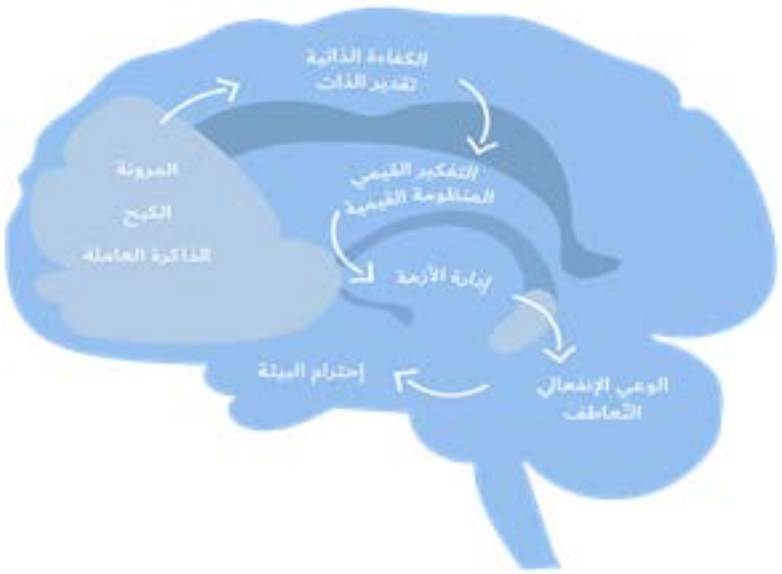
من هنا كانت الحاجة إلى تنظيم إطار مرجعيّ نظريّ للتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في لبنان، بالشّراكة والتّنسيق بين المركز التّربويّ للبحوث والإنماء ووزارة التّربية والتّعليم العالي (فريق الإرشاد والتّوجيه ومشروع كتابي ٢) بهدف توحيد الرؤية التربويّة في المجالَيْن النّفسيّ والاجتماعيّ تعليمًا وتعلّمًا، وبناء برامج نمائيّة تسهم في تطوير كفايات أساسيّة في المجالين الانفعاليّ والاجتماعيّ، لما في ذلك من تأثير أكيد في تحسين جودة التعليم؛ كما يرمي إلى بناء أدوات قياس محكّمة يمكن الركون إليها في عمليّات التّشخيص والتنشئة والمواكبة واتّخاذ القرارات.

من جهة أخرى، يشكّل هذا الإطار تعبيرًا رسميًّا عن انخراط لبنان في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة، خصوصًا الهدف الرابع (SDG4) المتّصل بجودة التعليم. المنتج المرحليّ رقم ١٧: وضع دليل معايير التّربية على التنمية المستدامة في المدرسة.

٣,٣,٢ مجالات الإطار وأبعاده

يُبرز الإطار دور التّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في عمليّة التّكيّف الصحيّ عبر إعادة تنظيم الخبرات والمواقف والقيم السّابقة في ضوء الخبرات المستجدّة، وتكييفها عبر عمليّتي الاستيعاب والتلاؤم لتتوافق معها. ولقد تمّ تصميم الإطار المرجعيّ اللّبنانيّ للتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ بالاستناد إلى بنية نظريّة محكمة، تضمّ معارف ومواقف وسلوكيّات مع الذّات والآخر والمنظومة البيئيّة، وهي مرنة لجهة التّفاعلات بين مختلف مكوّنات هذه البنية. وقد اتّبعت منهجية علميّة واضحة في بناء هذا الإطار المرجعي؛ كما تضمّن الإطار المرجعيّ تعريفًا مبسّطًا «للكفايات» العشر المنتقاة، بالنظر إليها كمفاهيم/ مصطلحات تتّسم في تعريفها بالدّقة والشّموليّة والإيجاز وتحوز على إجماع معظم التّعريفات المتداولة والموجودة في الجدول التالي:

المرونة Flexibility	الكبح Inhibitory control	الذّاكرة العاملة Working memory	تقدير الذّات Self-Esteem	التّفكير القيميّ-المنظومة القيميّة Moral Reasoning-Values System
الكفاءة الذّاتيّة Self–Efficacy	إدارة الأزمة Crisis Management	احترام البيئة Respect the environment	التّعاطف Empathy	الوعي الانفعاليّ Emotional Awareness



٣,٣,٣ الإطار النظريّ المرجعي

يستمدّ الإطار المرجعيّ أسسه النظريّة من ثلاث ركائز بشكل رئيس:

- النظريّة المعرفيّة البنائيّة (بياجيه وآخرون)
- نظريّة إريك إريكسون (Gerrig & Zimbardo, 2013) النّفس اجتماعيّة
- نظريّة العلاج العقلانيّ الانفعاليّ (Ellis, 1989)

ومن سمات الإطار المرجعيّ للتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في لبنان أيضًا اعتماده المقاربة بالكفايات انسجامًا مع الأطر المرجعيّة الصادرة في لبنان منذ العام ٢٠١٧.

صحيح أنّ هدف الإطار المرجعيّ للتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ الأساس هو تعزيز الكفايات الاجتماعيّة والانفعاليّة لدى المتعلّمين في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعيّ وتطويرها، إلاّ أنّه لا يستثني أيًّا من العاملين في الحقل التّربويّ، المؤثّرين مباشرة أو مجانبة في عمليّة التّعليم/التّعلّم، من معلّمين ونظّار وإداريّين وسائر أعضاء الجهاز الفنيّ، من مرشدين تربويّين وسائر الاختصاصيّين في المجالات ذات الصّلة بالتّربية والتّعليم (علم نفس، علم اجتماع، تقويم تربويّ، نفسحركيّ، تقويم نطق...) وسائر الشّركاء المجتمعيّين (الأسرة، المجتمع المحليّ، المنظّمات الأهليّة...).

ويأتي هذا الإطار متوافقًا مع المسوّغات الّتي وردت في الإطار الوطنيّ للمنهاج (٢٠٢٢)، لجهة «الإتاحة للجميع للحصول على تعليم جيّد، وتلبية لمطلب التوجّه نحو اعتماد تربية دامجة لذوي الاحتياجات الخاصّة، وتحقيقًا للتوازن بين المكوّنات المعرفيّة والاجتماعيّة والوجدانيّة في التّعلّم...»(ص ١٨) بالإضافة إلى التّلاقي بين الأسس النظريّة الّتي بُني عليها الاطار المرجعيّ للتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ وبخاصّة النظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وما ورد في الإطار الوطنّي للمنهاج في القسم المرتبط بمفهوم التعلّم وأثره في المنهاج (ص ٣٢)، وما ذُكر حول مجال الكفايات الشخصيّة كالوعي الذاتيّ والإدارة والمرونة (ص٤١) وغيرها من الكفايات الّتي هي من الكفايات الأساسيّة الّتي تمّ تحديدها في الإطار المرجعيّ للتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ في لبنان، ومتوافقًا أيضًا مع الكفايات المستعرضة الّتي يهدف الإطار الوطنيّ اللبنانيّ إلى تطويرها وهي: كفايات التفكير، والكفايات الاجتماعيّة، والكفايات العاطفيّة/ الانفعاليّة (ص ٢٠). ويتقاطع هذا الإطار مع الإطار الوطنيّ اللبنانيّ في التّطلّع إلى تكوين متعلّم متوازن (ص ٢٨).

٣,٣,٤ تماثل الإطار المرجعيّ مع تجارب عربيّة أو عالميّة مشابهة

بالرغم من تناول الأدبيّات العربيّة موضوع ((Social Emotional Learning (SEL بوفرة وإن بمسمّيات متعدّدة (التّعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ، والتّعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، والتّعلّم الاجتماعيّ الوجدانيّ)، غير أنّها تكاد تجمع على اعتبار Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) المصدر الملهم والمرجعيّ لجميع المبادرات والمشاريع والبرامج والخطط ذات الصّلة بالتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ، خصوصًا وأنّه يبني الإطار المرجعيّ للتعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ على الركائز الخمس الآتية:

المهارات الخمس للتعلم الاجتماعي العاطفي

المصدر: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013)

وعلى المستوى العالميّ أيضًا، فإنّ التعلّم الاجتماعيّ الانفعاليّ (SEL- Social Emotional Learning) وبالفرنسيّة:Apprenstissage socioémotionnel - مجال واسع الانتشار سواء على صعيد البرامج والمناهج الرسميّة[1] أو على صعيد البرامج والمشاريع المعتمدة لدى المنظّمات المدنيّة غير الحكوميّة[2] ، كما المقرّرات والأبحاث والمختبرات الجامعيّة[3].

ومن النماذج المعتمدة عالميًّا «نموذج التعلّم الاجتماعيّ-الوجدانيّ» في سنغافورة والّذي وضعته المؤسّسة التعاونيّة للتّعلّم الاجتماعيّ والوجدانيّ ((CASEL وطبّقته في سائر أنحاء البلاد. وتسعى الدّولة من وراء هذا النّموذج إلى تزويد المدارس بمجموعة من المبادئ الإرشاديّة الّتي يتمّ الاستعانة بها عند إنشاء البرامج الرّامية إلى تعزيز الكفاءات الاجتماعيّة والوجدانيّة الرئيسة لدى المتعلّمين.

ويتمّ تعليم برامج التعلّم الاجتماعيّ - الوجدانيّ في المدارس ضمن منهج دراسيّ يندرج تحته استكشاف المسارات التّعليميّة والمهنيّة، والتّربية الجنسيّة، والأمان الإلكترونيّ، والانضباط، والاستشارات النفسيّة. وتتمتّع المدارس بحريّة اختيار البرنامج الّذي يلبّي احتياجات متعلّميها (Ministry of Education, n.d.)، فعلى سبيل المثال، قامت المدارس الابتدائيّة والثّانويّة بإدراج برنامج للتّعلّم الاجتماعيّ والوجدانيّ ضمن دورات تنمية المهارات القياديّة وتعلّم الخدمات الاجتماعيّة (Chang, 2009).

٤. الرفاه المدرسي

٤,١ في المفهوم

يشير مصطلح الرَّفاه المدرسيّ بحسب (سنايدر وأجير، ٢٠١٨) إلى مجموعة العوامل الّتي تؤثّر على بيئة وجودة الحياة المدرسيّة للمتعلّمين والمعلّمين، بما في ذلك الصّحّة العقليّة والعاطفيّة، والبدنيّة، والتّدريس والتّدريب، والتّواصل، والمشاركة، والسّلامة والأمن.

تعتمد المدارس السّياسات والاستراتيجيّات من أجل تطوير بيئة مدرسيّة إيجابيّة وآمنة بشكل يعزّز الرَّفاه النفسيّ والاجتماعيّ والأكاديميّ للمتعلّمين والأهل والعاملين فيها. وذلك باعتماد آليّات مؤسّساتيّة تتناول دور الإدارات المدرسيّة في تحسين بيئة العمل وتطوير البرامج والمناهج والخِدْمات الإرشاديّة النّفسيّة والاجتماعيّة بما يتناسب مع احتياجات المجتمع المدرسيّ (هوسكينز وليو، ٢٠٢٠).

1 https://education.alberta.ca/apprentissage-socio%C3%A9motionnel/apprentissage-socio%C3%A9motionnel/

2 https://pedagogie.ac-reunion.fr/cardie/actus-cardie/article-cardie/news/detail/News/lapprentissage-socio-emotionnel-sel-social-emotional-learning-des-competences-a-developper-da-1.html

3 https://ceinternational1892.org/oer/selworkshop-competencies-french/

4 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_fre

5 http://exploresel.gse.harvard.edu/frameworks/1

6 https://www.ulaval.ca/etudes/nanoprogrammes/enseigner-des-competences-sociales-et-emotionnelles-au-primaire

لقد اعتمدت بعض الدّول الغربيّة على عدد من الأطر الّتي تناولت قضيّتَي التّعليم والصّحّة استنادًا إلى ما جاء في نموذج ليرنر Lerner (5Cs) للتنمية الإيجابيّة للشباب، وهذه الأطر هي: «الفرد والمدرسة والمنطقة والمجتمع، ويتضمّن النموذج خمسة عناصر هي: الكفاءة، والثقة، والتواصل، والشّخصيّة والاهتمام» (تشان وسلون وتشاندرا، ٢٠١٩، ص ٨٢). ونظريّة برونفنبرنر للنّظم البيئيّة (Bronfenbrenner). ومن النّماذج الّتي تمّ اعتمادها أيضاً نموذج «أدوات دعم المتعلّمين المتكاملة» لتحويل المدارس إلى مؤسّسات يتلقّى فيها المتعلّمون والأسر وأفراد المجتمع الخدمات الإنسانيّة والاجتماعيّة والصحيّة كافّة.

٤,٢ دراسة الحال على المستويين العربيّ والدولي

٤,٢,١ على المستوى العربي

نفّذت سلطنة عُمان مبادرة لتعزيز التّعليم والصّحّة، فأصدرت عام ٢٠١٧ مؤشّر رفاه الطّفل وتمكينه في السلطنة، ويقوم المؤشّر بتقويم رفاه الطّفل من خلال عدد من المؤشّرات الفرعيّة تشمل خمسة مجالات تمّ تحديدها من قبل اليونيسف والمركز الوطنيّ للإحصاء والمعلومات في عُمان، وتتمثّل في: الرفاه الماديّ، والتّعليم الجيّد، والحصول على مياه نظيفة وخدمات الطّاقة الموثوق بها، والسّلامة والوقاية من العنف وتعاطي الموادّ المخدّرة، والصّحّة البدنيّة. ويدمج المؤشّر الصّحّة والتّعليم تحت عنوان واحد.

وفي الإمارات العربيّة المتّحدة، أطلقت هيئة المعرفة والتّنمية البشريّة في كانون الأوّل ٢٠٢٢ الإطار التّوجيهيّ لمتابعة جودة الحياة في المدارس الخاصّة بدبي وتطويرها، تحت عنوان «Wellbeing Matters». يهدف هذا الإطار إلى بناء فهم مشتَرك لجودة الحياة وترسيخه في المدارس الخاصّة. بُني هذا الإطار نتيجة مسحٍ سنويٍّ شاملٍ لجودة الحياة استمرّ لخمس سنوات في هذه المدارس.

وأطلقت الكويت مبادرة النوير عام ٢٠١٢ كأحد برامج التّدخّل المدرسيّة الّتي تطبّق إطار التعليم الإيجابيّ بهدف الارتقاء بمستوى التّحصيل الدراسيّ للطلّاب وصحتّهم الاجتماعيّة والوجدانيّة، وتندرج النتائج المستهدفة في المبادرة مع عنصرَي الاهتمام والشّخصيّة في عناصر نموذج ليرنر 5Cs. وتضمّنت المبادرة منهجًا دراسيًّا مدّته ثمانية أسابيع تمّ وضعه بالتّعاون مع الجامعة الكنديّة بدبي وجامعة بريتش كولومبيا (Lambert, Passmore, Scull, Al Sabbah, & Hussain, 2018)، ويتعلّم المتعلّمون خلاله كيفيّة التفكير الإيجابيّ، وتبنّي السّلوك المرغوب اجتماعيًّا. ويشترك المعلّمون في دورتَي تدريب مكثفّتين قبل الشّروع في تدريس المنهج الدّراسيّ الخاصّ بالبرنامج.

٤,٢,٢ على المستوى الدوليّ

شرعت وزارة التّعليم الدانماركية منذ العام ٢٠١٤ بإجراء عمليّة إصلاح تعليمي شامل جمعت بين توفير الدّعم الأكاديميّ للطلّاب وتحقيق رفاههم، وركّزت على القضاء على الفوارق الّتي تشهدها نتائج المتعلّمين في التّعليم والرّفاه. وقامت هذه العمليّة على عناصر تركّز على الكفاءة الأكاديميّة مثل إطالة اليوم الدراسيّ، والتّعلّم بمساعدة الآخرين، وبرامج المساعدة في الواجبات المنزليّة؛ وعناصر تركّز على الرّفاه مثل زيادة التّمارين والأنشطة البدنيّة، وتسهيل عمليّة الانتقال إلى التّعليم العالي، وتنويع اليوم الدراسيّ لتعزيز مستوى رضا المتعلّمين، وتحسين بيئات التعلّم (تشان وآخرون، ٢٠١٩، ص ٦٧).

أمّا الإطار الأستراليّ فيستند على أهميّة خلق بيئة مدرسيّة داعمة تعزّز رفاهية جميع المتعلّمين، ويوفّر توجيهات للمدارس في خمسة مجالات: المجتمع المدرسيّ الإيجابيّ، وتعلّم الانفعالات الاجتماعيّة، والمشاركة الطلّابيّة، وصوت المتعلّمين، والشّراكات (تشان وآخرون، ٢٠١٩).

ويركّز الإطار الإيرلنديّ بشكل أساسيّ على قضيّة رفاهية المتعلّمين، فيؤكّد أهميّة خلق بيئة مدرسيّة إيجابيّة داعمة تعزّز هذه الرفاهية، كما يولي هذا الإطار اهتمامًا كبيرًا لتعزيز العدالة والاندماج الاجتماعيّ. كما تم إطلاق استراتيجيّة جديدة لتحسين خِدْمات الصّحّة العقليّة في المدارس (تشان وآخرون، ٢٠١٩).

٤,٣ الإطار المرجعيّ للرفاه المدرسي في لبنان

ارتكزت مسوّدة مشروع الإطار المرجعيّ في تعريف الرّفاه على تعريف منظّمة الصّحّة العالميّة الّتي دمجت مفهومَي الصّحّة النّفسيّة والرّفاه، بحيث يتمّ التّركيز على الجوانب التّنمويّة مثل «وجود حسٍّ إيجابيٍّ للهويّة، والقدرة على معالجة الأفكار والمشاعر، وبناء علاقات اجتماعيّة، والاستعداد للتّعلّم، وتمكين الفرد من المشاركة الكاملة النّاشطة في المجتمع» (World Health Organization, 2022). واستند التعريف أيضاً إلى مفهوم(Keyes & Ryff, 2000) للرّفاه.

كما أخذ التّعريف في الإطار المرجعيّ للرّفاه المدرسيّ في لبنان بعين الاعتبار تعريف اليونسكو ٢٠٢٢ للرّفاه الّذي ارتكز على اعتبار تطبيق الرّفاه المدرسيّ «الحلّ الناجع»، لأنّه دمج قدرات ومهارات المتعلّم الجسديّة والفكريّة والاجتماعيّة والعاطفيّة/الانفعاليّة والأخلاقيّة لمواجهة التّحدّيات النّفسيّة والاجتماعيّة الّتي تعيق تقدّمه ونجاحه (UNESCO, 2020).

وقد استندت أدبيّات بناء الإطار المرجعيّ للرّفاه على عدّة مراجع منها الإطار المرجعيّ لمنهج أونتاريو- كندا (٢٠١٥)، ودليل منظّمة UNICEF لنماذج مدرسيّة مختلفة لتوضيح طرائق تحسين جودة التّعليم وتعزيز الرّفاه مثل دليل child -friendly- schools . أمّا النّماذج والأسس النظريّة الّتي ساهمت في بناء الإطار المرجِعيّ فمنها: النّموذج الاجتماعيّ للرّفاه (Rimpelä & Konu, 2002)، والإطار المرجعيّ الصادر عن اليونسكو في سنة ٢٠٢٠، ومفهوم الرّفاه بحسب DFE في المملكة المتّحدة وأستراليا في إطار الصّحّة والسّلوك. ونموذج الرفاه في الأطر المرجعيّة الصادرة في أونتاريو - كندا، «بحيث أنّ الهدف من تعزيز الرّفاه في المدارس، هو التّأكّد من أنّ جميع المتعلّمين يمكنهم أن يصبحوا أعضاء نشطاء في مجتمعاتهم، وأن يكونوا قادرين على إحداث تغييرٍ إيجابيٍّ فيها» (Kempf, 2018). كذلك اعتمد الإطار على المفاهيم الموجودة في الأطر المرجعيّة الصّادرة عن دولتي الإمارات وإيرلندا.

٤,٣,١ الأسس النّظريّة للإطار

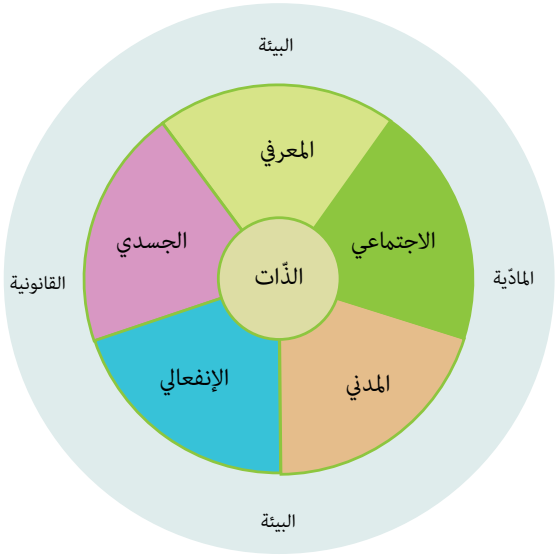
ارتكـز بنـاء الإطـار المرجِعـيّ للرّفـاه المـدرسيّ في لبنـان، الـذي سـيصدر قريبًـا عـن المركـز التربـويّ للبحـوث والإنمـاء، عـلى النّظريّـات الّتـي تؤسّـس لمتعلّـم لديـه مشـاعر إيجابيّـة اسـتجابةً لإنجازاتـه الهادفـة والّـذي يسـتفيد مـن تجاربـه للسّـعي وراء فـرص مجديـة ومرضيـة في المسـتقبل. وهـي:

- النّظريّة البنائيّة المعرفيّة-الاجتماعيّة بحيث يعتبر Vygotsky أنّ المعرفة تتكوّن عن طريق التّفاعل الاجتماعيّ؛
- النّظريّة النّسقيّة بحسب Bronfenbrenner (Muchielli, 2014) فإنّ نموّ الفرد عمليّة متشابكة تتأثّر بعدّة مستويات بيئيّة؛
- نظريّـة علـم النفـس الإيجـابيّ (Rogers)، وفي عـام ٢٠١١ طـوّر (Seligman) نظريّتـه عـن السّـعادة الحقيقيّـة ونظريّـة الرّفـاه، فأضـاف أبعـاد العلاقـات والإنجـاز إلى أبعـاد العواطـف الإيجابيّـة، والمشـاركة والمعنـى (Seligman, 2011).

وقـد تـمّ الأخـذ بعـين الاعتبـار انتشـار جائحـة كورونـا الّتـي اسـتدعت الاهتـمام بمسـألة الرّفـاه المـدرسيّ، لأنّهـا تسـبّبت «بضعـف في التّواصـل الاجتماعـيّ والانقطـاع القسـريّ عـن التّعليـم الحضـوريّ، فضـلًا عـن حالـة القلـق والتوتّـر الّتـي عـانى منهـا المعلّمـون والمتعلّمـون والجسـم الإداريّ والأهـل» (UNESCO, 2020).

تمّـت دراسـة الواقـع اللبنـانيّ بنـاء عـلى دراسـات عكسـت المشـاكل الّتـي يعـاني منهـا المتعلّمـون، ومنهـا: التنمّـر، والتسـرّب المـدرسيّ، والعنـف المـدرسيّ، وظاهـرة الانتحـار. وارتكـز الإطـار المرجعـيّ عـلى المبـادرات الّتـي قـام بهـا المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء بالتّنسـيق مـع وزارة التّربيـة والتّعليـم العـالي لتعزيـز الرَّفـاه، ومنهـا برنامـج الدّعـم النّفـسيّ الاجتماعـيّ في وقـت الطـوارئ والأزَمَـات، والإطـار المرجعـيّ للاعتـماد الأكاديمـيّ، وسياسـة حمايـة الطفـل في البيئـة المدرسـيّة، والإطـار المرجعـيّ للتّعلّـم الاجتماعـيّ الانفعـاليّ في لبنـان.

ويبـدو، بعـد الاطّـلاع عـلى نمـاذج مختلفـة للرّفـاه المـدرسيّ، أن نمـوذج أونتاريـو - كنـدا أسـاس يصلـح لتكييفـه مـع الواقـع المـدرسيّ اللّبنـانيّ لتعزيـز الرَّفـاه، كونـه يتلاقـى مـع مـا يعمـل عليـه المركـز التّربـويّ للبحـوث والإنمـاء.



رسم يوضح أبعاد إطار الرَّفاه المدرسي في لبنان

حدّد الإطار المرجعيّ للرّفاه المدرسيّ خمسة أبعاد أساسيّة للرفاه وهي:

- البعد الجسديّ، مكوّناته الأساسيّة: بيئة مدرسيّة مؤاتية - التوعية والتثقيف الصّحيّ -الخدمات الصّحيّة.
- البعد الاجتماعيّ، مكوّناته الأساسيّة: التواصل – التعاون – التّعاطف – الاندماج -التفاعل.
- البعد الإنفعالي، مكوّناته الأساسية: المشاعر الإيجابيّة – التّعاطف – المرونة - الوعي الذاتيّ - الحياة النشطة الفعّالة.
- البعد المدنيّ، مكوّناته الأساسيّة: المواطنيّة - الحوكمة والعمل التّشاركيّ.
- البعد المعرفيّ، مكوّناته الأساسيّة: التفكير النقديّ - حلّ المشكلات - التفكير الإبداعيّ.

وتحضن هذه الابعاد بيئة ماديّة محيطة بالمدرسة (من مكوّناتها الأساسيّة: المبنى المدرسيّ والمساحات المشتركة - الصّفوف – التّجهيزات - الإدارة والنظارة)، والأطر التشريعية والإدارية.

إنّ مشروع الإطار المرجعيّ للرّفاه المدرسيّ لا بدّ من أن يأخذ بالاعتبار التّجارب المتقدّمة عربيًّا وعالميًّا، وأن يعكس توجُّهًا متقدّمًا لسياسة الرّفاه المدرسيّ في لبنان، انطلاقًا من الكفايات البدنيّة والصّحيّة والبيئيّة الّتي تندرج ضمن مجالات الكفايات المستعرضة الّتي حددها الإطار الوطنيّ لمنهاج التعليم العامّ (ص ١٤)، والّتي تتطلّب «دعم جهود المعلّمين والمتعلّمين ليتمكّنوا من التعامل البنّاء مع الأحوال المتبدّلة، والأوضاع المعيشيّة الصعبة، والأزمات الاجتماعيّة، والصدمات النفسيّة» (ص ٢٦). بالإضافة إلى الإشارة الواضحة لموضوع الرّفاه المدرسي (الإطار الوطنيّ، ص ٣٦). كما أن من شأنه أن يعيد النظر في البنية المادية للمدرسة، وتحديدًا المبنى وكيفية إشغال المساحات التابعة له، ويطرح من جديد مسألة تجميع المدارس التي أقرت سابقًا من زاوية معالجة موضوع المدارس التي لا يتناسب فيها عدد المعلمين وعدد المتعلمين، أو التي لا يتناسب حجمها وعدد المتعلمين فيها.

ومن أجل تحسين الأداء التربوي من خلال تعزيز الرفاه المدرسي في لبنان تناولت الورقة منتجًا خاصًا بذلك هو المنتج المرحليّ رقم ١٨: وضع دليل الرفاه المدرسيّ

٥. تمهين التعليم

٥,١ في مفهوم التمهين

إصطلاحًا يمكن تعريف المهنة على أنّها عمل يحتاج إلى تعليم أو تدريب خاصّ أو مهارة معيّنة، يقوم به فرد أو مجموعة، ضمن ضوابط تحدّدها طبيعة المهنة المعرفيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة (الديسي، ٢٠٢٢)، فتبنى على أسس من العلم والخبرة، وتتطلّب مهارات وتخصّصات معينّة، وتحكمها قوانين وآداب لتنظيم العمل. والمهنة من الناحية السوسيولوجيّة هي نمط من العلاقات الإنسانيّة تتفاعل مع خبرات نوعيّة متخصّصة من العمل تميّز أنشطة الفرد داخل النّسق الاجتماعيّ، ونشاط نوعيّ يرتبط بسوق العمل بهدف إشباع الحاجات الأساسيّة للفرد، وتحديد وضعه الاجتماعيّ.

في الأدبيّات الأجنبيّة يركّز مصطلح (Professionnalisme/Professionalism) على حالة المهنيّ (ممارس المهنة) سواء بالنسبة لكفاياته التقنيّة و/أو المناقبيّة، بينما يُفهم مصطلح (Professionnalisation/Professionalization) على أنّه عمليّة أو سيرورة مجتمعيّة يتمّ عن طريقها انتقال أيّ عمل إلى مستوى الممارسة عالية الكفاءة يؤهّل ممارس المهنة ليكون عضوًا أهلاً للانضمام إلى الجماعة المهنيّة (بنهسي، ٢٠٢٢؛ Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. 2021).

ويرى ماليه وآخرون أنّ التمهين سيرورة تطويريّة متعدّدة الأبعاد تطال المهنيّ (Le professionel) الّذي يمارس نشاطاً مفيدًا اجتماعيًّا ومعترفًا به، والّذي استفاد من تكوين طويل الأمد وعالي المستوى، ويستند إلى معارف علميّة معترف بنجوعها وفعاليّتها، كما إلى معارف معيّنة ومحدّدة، وتحظى بالشرعيّة والمقبوليّة من قبل المجموعة المهنيّة المسؤولة عن الترويج لها ونقلها إلى أعضاء جدد في المهنة. (Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry, M. & Le Coz, A. 2021)

ويمكن أن نُجمِل عناصر العمل المهنيّ بالمعنى التمهينيّ ومقوّماته بما يأتي:

- كفايات ومهارات يجب أن يمتلكها المهنيّ قبل التحاقه بالعمل،
- إطار مرجعيّ نظريّ وتنظيميّ يحكم الممارسات المهنيّة، مع شروط محدّدة للالتحاق بالعمل،
- تدريب مهنيّ ميدانيّ وعمليّ كافٍ قبل وأثناء ممارسة العمل، مع برنامج تطوير مهنيّ دائم،
- قواعد أخلاقيّة واضحة وملزمة، يتقيّد بها صاحب المهنة، وتتمّ مساءلته إذا تجاوزها،
- الحريّة والاستقلاليّة في ممارسة العمل واتّخاذ القرارات المناسبة،
- مساءلة مهنيّة حازمة تتعلّق بجودة العمل وطرق تقديم الخدمة،
- نقابة حرّة مهنيّة، تسعى إلى رفْع مستوى المهنة وحماية ورقيّ مَن يمارسها.

كما تشمل الشروط والقواعد الآتية:

- اعتراف المجتمع بالعمل كمهنة تقدّم خدمة مهمّة من الناحية الاجتماعيّة،
- نظام حوافز ورتب متدرّجة يحوزها الممتهن مع تقدّمه في الأداء والإنجاز والفعاليّة،
- لقب مهنيّ يحمله مَن يمارس المهنة مدى الحياة (عبيدات، ٢٠١٧).

٥,٢ في مفهوم تمهين التعليم

في استعراض سريع لمراحل تطوّر مفهوم تمهين التّعليم، يرى الباحث موريس تارديف (Tardif, 2013) أنّ تطوّر التّعليم المدرسيّ الحديث مرّ عبر ثلاث مراحل: عصر التّعليم «الرّسالة» (Vocation) الذي ساد من القرن السادس عشر إلى القرن الثامن عشر، وعصر التّعليم «الحِرْفة» (Métier) الذي نشأ في القرن التاسع عشر، وأخيرًا عصر التّعليم «المهنة» (Profession) ابتداءً من النصف الثاني من القرن العشرين.

فيما يتعلّق بتمهين التّعليم بالمعنى الحديث، فالفكرة في الأصل هي نموذج أمريكيّ مثاليّ، بدأ منذ ثمانينيّات القرن العشرين لتحقيق أهداف ثلاثة: تطوير أداء النّظامّ التربويّ،

والانتقال من الحرفة إلى المهنة، وإنشاء قاعدة معارف (knowledge base) خاصّة بالتّعليم (Tardif, 2013).

ويركز تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بعنوان «الدور الحاسم للمعلمين» على خمسة أوجه لتمهين التعليم هي: جعل التعليم مهنة جذابة، وتطوير معارف المعلمين وكفاياتهم، ووتحسين شروط توظيف المعلمين واصطفائهم واستخدامهم، واستبقاء المعلمين الجيدين في المدارس، ووضع السياسات المتعلقة بالمعلمين وتنفيذها (OCDE, 2005).

وفي هذا الإطار يأتي تمهين التّعليم (Professionnalisation de l'enseignement) كعمليّة منظّمة تهدف إلى تحويل التّعليم من مجرّد عمل لا يخضع لمعايير محدّدة إلى مهنة منظّمة تخضع لضوابط وأسس مهنيّة (سلّوم، ٢٠١٨، ص ١٦).

٥,٣ دراسة الحال على الصعيد العالمي

يشكّل المعلّم العنصر الأهمّ وحجر الزاوية في إنجاح عمليّة التّعلّم وتطوير مستوى تحصيل المتعلّمين؛ فمهما تنوّعت الفلسفات والنّظريّات التّربويّة وخطط التّطوير وأبعادها، يبقى المعلّم المسؤول الأوّل عن تحويل تلك السّياسات والمبادئ والنّظريّات إلى خبرات تربويّة ملموسة إذا ما توفّرت لذلك الشّروط التّنظيميّة ومقوّمات الأداء المهنيّ المتطوّر. لذا، من الضّروري النّظر في أهمّية تمهين الوظائف المرتبطة بالتّعليم ليقوم المعلّم بدوره ويصبح متمكّنًا من أداء مهامّه التعليميّة والتربويّة المتنوّعة بكلّ جدارة وكفاءة.

وبمراجعة سريعة لبعض سياسات التمهين وخططه، نجد أن من عناصر تمهين التعليم في فنلندا خضوعُ جميع المعلّمين بانتظام لدورات التّطوير المهنيّ. وتُعدّ شهادة الماستر في التربية هي المؤهّل الرّسميّ لممارسة مهنة التدريس. وتركّز برامج إعداد المعلّم والتطوير المهنيّ على التعلّم القائم على البحث والمعرفة الدقيقة بالمحتوى والاستراتيجيّات التربويّة لمستوى التّعليم المطلوب. ونتيجة لذلك، يتمتّع المعلّمون بدرجة كبيرة من الاستقلال لجهة ممارسات التّدريس وتقويم المتعلّمين، وبدرجة عالية من المشاركة في اتّخاذ القرارات بشأن المناهج وعمليّات إصلاح التّعليم الوطنيّ. وتوجد درجة عالية من الاحترافيّة المهنيّة، تعززّها الثّقة في كفاءات المعلّمين ومهاراتهم. ولا يوجد تقويم خارجيّ بل يجري تناول مسائل تطوير مهارات المعلّم وتقويمه من خلال الاستشارات السنويّة بين المدير والمعلّم. وتُحدَّد رواتب المعلمّين وظروف العمل من خلال المفاوضة الجماعيّة الوطنيّة. وليست الرواتب بأكثر من متوسّط الأجر الوطنيّ وهي قابلة للمقارنة مع المهن الأخرى. وتعدّ ساعات التدريس منخفضة في فنلندا مقارنة بسائر بلدان منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ، للسماح بمزيد من الوقت لإعداد المعلّمين وإجراء تقويم للمتعلّمين. هذه السياسة تشجّع خرّيجو المدارس الثّانويّة على البحث عن وظيفة معلّم، إذ لا يُقبَل سوى مرشّح واحد فقط من بين كلّ عشرة متقدّمين للانتساب إلى كليّات التربية (اليونسكو، ٢٠٢٠).

أمّا في الصين، فإن العناصر الرئيسة لتحسين جودة التّعليم تشمل:

- تعزيز الأخلاقيّات المهنيّة فيما يتعلّق بتوظيف المعلّمين والتقويم وسوء السلوك؛

- رفع الكفاءة المهنيّة من خلال التّدريب، مع التركيز على المعلّمين القادة والموجّهين والمديرين؛ ويتوقعّ من جميع المعلّمين الخضوع للتّطوير المهنيّ كلّ خمس سنوات؛
- التركيز على أدوات سياسة توظيف المعلّمين الجيّدين وتعيينهم – في المناطق الريفيّة - من خلال الحوافز المهنيّة والرواتب المناسبة؛
- رفع مستوى ظروف العمل والمعيشة من خلال سنّ التّشريعات لضمان رواتب مماثلة لرواتب موظّفي الخدمة المدنيّة الآخرين أو أعلى منها، ورواتب قائمة على الأداء، وحوافز وترقيات للعمل في المناطق النائية والحدوديّة، وتوفير السّكن وتحسين إجراءات الضمان الاجتماعيّ (حكومة الصين، ٢٠١٠).

وانطلاقًا من الحاجة إلى تمهين التعليم وعمل المعلّم، كان لا بد من العمل على تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة معلّم (المنتج المرحليّ رقم ١٠)، مع ما يواكب ذلك من تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة مدرّب المعلّم (المنتج المرحليّ رقم ٩).

٥,٤. مدرّب المعلّم

يُعتبر المعلم المرتكز الرئيس في نجاح العملية التعليميّة- التعلّميّة، وعلى عاتقه تقع مسؤولية كبرى في تربية الأجيال وإعدادهم، لذلك لا بد من تدريبه للقيام بالأدوار والمهام المطلوبة (آل إبراهيم، ١٩٩٦)، وتطوير قدراته تربويًا ومعرفيًا وتعديل سلوكه بصورة مستمرة (أبو عطوان، ٢٠٠٨)، فالتدريب يعدّ الفرد من أجل العمل المنتج ما يجعله يحافظ على المستوى المطلوب، ويقوم به إنسان نحو آخر (أبو النصر، ٢٠٠٨)، إضافة إلى أنه يساعد في تنمية الفرد وتمكينه من تحقيق مستويات عالية من الإنتاج (هلال، ٢٠٠٥)، ويساعد في زيادة المعارف والمعلومات، وفي تطوير كفايات الفرد واتجاهاته الإيجابية نحو العمل، وفي رفع مستوى الأداء (الطعاني، ٢٠٠٢). ويُعتبر المدرّبون من المدخلات الإنسانيّة الأساسيّة في عمليّة التدريب، حيث يجب أن يتم اختيارهم، وتأهيلهم بناء على خبراتهم وقدراتهم على الإقناع وعلى المعرفة الكاملة بالمواضيع التدريبيّة (السكارنة، ٢٠١١)، وهم يشكّلون عنصرًا مهمًّا من عناصر نجاح التدريب، وتحقيق أهدافه بفعاليّة (أبو شيخة، ٢٠١٠).

إنّ أيّ تمهين يجب أن يتناول عمليّة تدريب المعلّمين بصورة منتظمة ويدعم ذلك ما جاء في دراسةُ الحالِ على الصّعيدِ العالميِّ من أنّ «برامج إعداد المعلّم والتّطوير المهنيّ تركّز على التعلّم القائم على البحث والمعرفة الدّقيقة بالمحتوى والاستراتيجيّات التّربويّة لمستوى التّعليم المطلوب». ونظرًا لهذه الأهمية تم وضع أربعة أطر مرجعيّة لدعم جودة التعليم في لبنان (٢٠١٧) تعود للمهن الآتية: المعلّم، ومدرّب المعلّم، والمرشد التّربويّ، والموجّه النّفس – اجتماعيّ (ص ٣٢-٣٤). وهي المرّة الأولى الّتي يتمّ فيها رسميًّا تحديد مستلزمات تمهين بعض مهن التّعليم بشكل يتماشى مع الاتّجاهات العالميّة، مع الأخذ بالحِسبان السّياق اللّبنانيّ ونظامه التّربويّ والتّوجّهات العامّة، والارتباط الوثيق بين أدوار كلٌّ من هذه المهن من منطلق تكامليّ وشموليّ معًا.

٥,٥. التعاقد الوظيفيّ في التعليم في السيّاق اللبنانيّ

يعود التعاقد مع المعلّمين إلى خمسينيّات القرن الماضي، ففي العام ١٩٦١ أصدرت الحكومة المرسوم رقم ٦١١١ تاريخ ١٠/ ٢/ ١٩٦١ والذي أجاز لوزارة التربية أن تتعاقد مع أشخاص من حملة الشهادة المتوسّطة على الأقل للتدريس في القرى النائية، وكانت هذه العقود تتجدّد سنويًّا.

كان التخرّج من دور المعلمين والمعلّمات هو القاعدة في تعيين المعلّمين الرسميّين للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في لبنان، وكان التخرّج من كلية التربية هو القاعدة في تعيين الأساتذة الثانويين، وكان إعداد المعلمين شرطًا من شروط التعيين.

وخلال الحرب اللبنانيّة (١٩٧٥) حصل تغيير ديمغرافيّ في توزيع المعلمين المتعاقدين نتيجة الانتقال القسري، فبينما تراكم عدد المعلمين في بعض المدارس، شغرت بعض المدارس منهم ولجأ كثير منها إلى التعاقد العشوائي، والذي تحكّمت به الاعتبارات الجغرافية والسياسية والطائفية، وتقلّص دور الوزارة في ذلك ولم يكن أمامها سوى تشريع هذا التعاقد.

وبسبب توقف دور المعلّمين والمعلّمات لفترات متقطّعة عن إعداد المعلمين، وتوقّفها نهائيًا بموجب القانون رقم ٣٤٤/ ٢٠٠١ تاريخ ٢٠٠١/٨/٦، حيث مُنع، بموجب المادة الخامسة منه، من الدخول إلى الملاك ومن التعاقد في جميع مراحل التعليم كل مَن لا يحمل إجازة جامعية على الأقل (باستثناء طلاب دور المعلّمين الذين التحقوا قبل صدور هذا القانون، ثم عُدّلَت هذه المادّة بموجب القانون رقم ٤٨٩ تاريخ ٢٠٠٢/١٢/١٢ وسمح بالتعاقد في التعليم الأساسي لغير حملة الإجازات حتى العام ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ كما سمح للدور بإعداد غير حملة الإجازات للناجحين بموجب القانون ٢٠٠٢/٤٤٢)، مما يعني حكمًا حصر الإعداد بكليّة التربية في الجامعة اللبنانية. وبسبب عدم انتظام الإعداد في كليّة التربية، وعدم كفاية أعداد الناجحين لتلبية حاجة المدارس والثانويات الرسميّة من المعلّمين والاساتذة، ازدادت مع السنوات أعداد المتعاقدين في التعليم العامّ ما قبل الجامعي بعامّة وفي التعليم الرسميّ بخاصّة، ففي العام ٢٠٢١-٢٠٢٢ بلغ مجموع المعلّمين في التعليم الرسميّ (٣٧١٣٩) منهم (١٧٢٠٣) في الملاك و(١٦٦٦٨) تعاقد و(٨٤٩) تقدمة و(٢٧٧) متمرّن و(١٧٠١) مستعان به و(٤٤١) غير محدد، بما معناه أنّ نسبة الملاك في التعليم الرسمي هي (٤٦,٣٢٪) ونسبة المتعاقدين تحت مسميّات مختلفة هي بما يقارب (٥٣,٦٨٪) (بحسب النشرة الإحصائية للمركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٢١-٢٠٢٢). أمّا في العام ٢٠٢٢-٢٠٢٣ انخفض مجموع المعلّمين في التعليم الرسميّ إلى ما يقارب (٣٥٥٢٨) معلّم، منهم (١٥٩٤٧) في الملاك و(١٦٣٩٣) تعاقد و(٨٨٩) تقدمة و(٢٣٣) متمرّن و(١٦٤٧) مستعان به و(٤١٩) غير محدد، بما معناه أنّ نسبة الملاك في التعليم الرسمي هي (٤٤,٩٪) ونسبة المتعاقدين تحت مسميّات مختلفة هي بما يقارب (٥٥,١٪) (بحسب الإحصاءات غير المنشورة للمركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٢٢-٢٠٢٣).

هذه الأرقام والنسب تدلّ على أنّ أكثر من نصف المعلّمين في التعليم الرسمي غير خاضعين للإعداد المهنيّ. الأمر الذي يجعل ممارسي مهنة التعليم يتوزعون على فئتين مختلفتي الإعداد المهنيّ، ما يحول دون تحقيق التمهين واعتماد معايير موحّدة في الأداء والتحفيز. وما يستوجب حل هذه المشكلة لتحقيق معايير التمهين وجودة التعليم في لبنان.

أما في القطاع الخاص فتطبَّق على معلّمي المدارس الخاصّة، في كلّ ما يتعلّق بتعيينهم وترقيتهم وتحديد ملاكهم، الشروط المنصوص عليها في القوانين والأنظمة المتعلقة بمعلمي

المدارس الرسمية ما عدا شرطَي السّن والامتحانات والشروط الشكليّة، ويدخل في ملاك التعليم الخاص مَن تتوفر فيهم شروط التعيين في الملاك والذين انقضت مدة تمرينهم (سنتان)، وهؤلاء يثبّتون ويسجّلون في صندوق التعويضات. (قانون تنظيم الهيئة التعليمية في المدارس الخاصة الصادر بتاريخ ١٥ حزيران ١٩٥٦ وتعديلاته حتى ١٥ شباط ٢٠٠٥).

ويوفّر القطاع الخاص، (المجاني وغير المجاني)، التعليم لنحو ٧٥٪ من طلاب لبنان، ويبلغ عدد المدارس الخاصة غير المجانية نحو ١١٥٢ مدرسة، ويعمل فيها نحو ٤٤ ألفًا و٧٢٧ أستاذًا، بينهم نحو ١٨ ألفًا و٧١٧ متعاقدين (وغير داخلين في الملاك). كما يبلغ عدد المدارس الخاصة المجانية نحو ٣٣٣ مدرسة، يعمل فيها نحو ٦ آلاف و٥٤٢ أستاذًا (٤٨٣٠ ملاك و١٧١٢ تعاقد وغير ملاك) (CRDP، 2022).

وقد خطت بعض مؤسسات التعليم الخاص خطوات رائدة في مجال الجودة على الرغم من الظروف الاقتصادية التي تمر بها البلاد، وقد لا يتسع المجال لعرض هذه التجارب. مع التأكيد على أن خطة العمل الوطنية، التي تطرحها هذه الورقة، للاعتماد الأكاديمي تشمل القطاعين الرسمي والخاص.

٥,٦. الأطر المرجعيّة لدعم جودة التعليم في لبنان

أكد الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم ما قبل الجامعيّ على ضرورة ارتكاز المنهاج على مسألة تمهين التعليم (ص ٣١)، وتوقّع من المعلّم أن يتحلّى بصفات وآداب ومسلكيّات تسانده في أدواره التربويّة المختلفة وفي «مهنته ورسالته» مربّيًا وقدوة للمتعلّمين. فضلًا عن تركيزه على أهميّة التّنمية المهنيّة للمعلّم؛ فالتّعليم مهنة تتطلّب إعدادًا خاصًّا وتطويرًا مهنيًّا مستمرًّا ذا جودة عالية. وانطلاقًا ممّا تقدّم، يرتكز المنهاج في تطبيقاته على مسألة تمهين التّعليم، ويدعو إلى ضرورة احترام القواعد التي ترعى مهنة التّعليم وشروط ممارستها وأخلاقيّاتها مشدّدًا على أهميّة وَقْفِ ما يُعرفُ بالتّعاقد الظرفيّ (الإطار الوطنيّ، ٢٠٢٢).

وتشكّل الأطر المرجعيّة لدعم جودة التعليم في لبنان (٢٠١٧) نصًّا مرجعيًّا، وذلك من ضمن وثيقة تضمّ أربعة أطر مرجعيّة تعود للمهن الآتية: المعلّم، ومدرّب المعلّم، والمرشد التّربوي، والموجّه النّفس - اجتماعيّ. وهي المرّة الأولى الّتي يتمّ فيها رسميًّا تحديد مستلزمات تمهين بعض مهن التعليم بشكل يتماشى مع الاتّجاهات العالميّة، مع الأخذ بالاعتبار السّياق اللبنانيّ ونظامه التّربويّ والتّوجّهات العامّة، والارتباط الوثيق بين أدوار كلٍّ من هذه المهن من منطلق تكامليّ وشموليّ معًا.

وقد تمّ اعتماد المقاربة بالكفايات في بناء هذه الأطر بحيث تشكّل الكفاية مفهومًا إدماجيًّا يأخذ بعين الاعتبار المعارف والاتّجاهات الّتي تُلزِم اكتسابها في سياق محدّد، وتوظيفها في وضعيّات متنوّعة. وقد حُدّدت الكفايات بناءً على مُتطلّبات المهن المعنيّة، وفي ضوء الحاجات التّربويّة والاجتماعيّة - الاقتصاديّة.

اعتمد الإطار المرجعيّ لمهنة المعلّم أربعة مجالات لإدراج الكفايات المهنيّة من ضمنها كالآتي: الممارسات المهنيّة، والتطوير المهنيّ المستمرّ، والعلاقات المهنيّة، والأخلاقيّات المهنيّة. وعرَّف الإطار بمكونات كل مجال. وقد أدرج ضمن كلّ مجال من المجالات الأربعة مجموعة من الكفايات.

يمكن استثمار هذه الأطر المرجعيّة تربويّا وإداريًّا في عدّة أوجه؛ الأول في الإعداد الأساسيّ للمهنة، والثّاني في آليّة التّوظيف، والثّالث في التّقويم المستمرّ للأداء، والرابع في التّطوير المهنيّ المستمرّ؛ كما يمكن لهذه الأطر المرجعيّة وغيرها من الأطر المرجعيّة أن تشكّل أساسًا لبناء نظام للحوافز والتّرقية المهنيّة.

وبالنظر إلى هذه الأوجه يتبين بوضوح أنها تنسجم تمامًا مع أهداف الحوكمة في القطاع التربوي والساعية إلى (Perez, ٢٠١٦) :

- تحقيق جودة التعليم؛
- إشراك الأساتذة ومختلف أفراد المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات وتحديد الرؤية المستقبلية للمدرسة والأهداف المرجوة؛
- تبسيط الإجراءات بين الإدارة والأساتذة في جميع المعاملات، والحفاظ على الاتصال والتواصل الفعال بينهم؛
- تطبيق معايير الجودة في نظام المدرسة الإداري والمهني؛
- تحقيق آلية واضحة للمساءلة الإدارية تشمل الجميع من خلال تطبيق التشريعات والقوانين على أساس الشفافية والوضوح والعدالة والمساواة؛
- أساليب تصميم خدمة التعليم العام وتشغيلها وإنتاجها، وتنظيمها، ومراقبتها، وتقييمها.

٦. نظام التحفيز

يواجه الكثير من المعلّمين نقصًا في عناصر التّحفيز والتّدريب والدعم والمهارات التربويّة، وفي التمكّن من محتوى المادّة، ممّا ينعكس سلبًا على أدائهم والتزامهم وأداء تلامذتهم. من هذا المنطلق، تعدّ خطط التّحفيز مهمة لمكافأة المعلّمين الّذين يظهرون أداءً جيّدًا، وتشجيعهم على بذل المزيد من الجهد والالتزام. وتشير الدّراسات الّتي أطلقها البنك الدوليّ إلى أنّ التّصميم والسّياق هما في غاية الأهميّة لنظام التحفيز وتحديدًا في البلدان النّامية. وعند تصميم حوافز المعلّم يجب تحديد ما يجب تحفيزه، ومَن يستهدف، وكيفيّة قياس النتائج، فضلًا عن اعتبار التّحفيز للفرد أو للمجموعة (World Bank, 2019).

٦,١ في مفهوم التحفيز وسياسته

عرّف السلمي (٢٠٠١) الحوافز بأنّها مجموعة العوامل الّتي تعمل على إثارة القوى الحركيّة للإنسان، وتؤثّر على سلوكه وتصرّفاته. أما سياسة حوافز المعلّمين فهي جميع الإجراءات الّتي تتّبعها السلطات التّعليميّة لتحديد طبيعة عمل المعلّم ومهامّه، وتوضيح فلسفة الاعتراف بمكانته في المجتمع، والحوافز الماديّة والأدبيّة أو المعنويّة الّتي تلبّي متطلّباته،

وتغطّي احتياجاته المختلفة، على ضوء معايير واعتبارات، وبما يضمن تحقيق عوائد تربويّة وتعليميّة.

وتتضمّن الحوافز الأدبيّة عبارات الدعم والتحفيز للمعلّم لتشجيعه على الأداء المميّز، وتكريمه على مستوى المدرسة أو المجتمع، واعتماد شهادات التّقدير الّتي تبرز دوره وإسهاماته، وتقدير المجتمع لمهنته (صميدة، ٢٠١١). ويمكن أن تشمل الحوافز غير الماليّة أحكامًا مختلفة تتعلّق بالإجازات، وفرص تعزيز التّطوير المهنيّ المستمرّ، وتوفير السكن (اليونسكو، ٢٠١٩).

أمّا بالنّسبة لسياسة التّحفيز ومضامينها، فقد حدّد (Lazear, 2003) مجموعة معايير تساعد في صياغتها، منها معايير موضوعيّة كمعايير أداء الموظّفين، وقدرات المؤسّسة الماليّة، لأنّ عدم الوفاء بالتّحفيزات المحدّدة يؤدّي إلى فقدان المصداقيّة، وتَنَاسُب الحوافز مع الأفراد والأعمال الّتي يقومون بها.

وفي دراسة أجراها الشاعريّ (٢٠٢١) لتشخيص واقع سياسة تحفيز المعلّمين في السّعوديّة، بالنّظر إلى تجربتي سنغافورة وفنلندا وكيفيّة الإستفادة منهما، تبيّن أنّ أوجه القصور لحوافز المعلّمين تمثّلت في اختلاف تطبيق المعايير لاختلاف البيئات المدرسيّة، والعلاقات والمحاباة والمجاملات، وجمود الأنظمة الّتي لا تمكّن المعلّم من الالتزام بآليّة التّطوير المستهدف، وعدم المساواة في توزيع الأنصبة التّدريسيّة.

وأن المكافآت النّقديّة وغير النّقدية حفزَّت المعلّم بشكل كبير على المسلكيّات الإيجابيّة، وأدّت إلى تحسينات متوسّطة ومتواضعة في تحصيل المتعلّم في الموادّ الدّراسيّة، غير أنّ تحفيز المتعلّم من دون تحفيز المعلّمين في وقت واحد، لم ينتج عنه مكاسب تعليميّة ملحوظة.

وبحسب (Imberman, 2015) فإنّ على صانعي سياسات التّحفيز وأنظمتها العمل على تصميم نظام يؤدّي إلى تحسين أداء المتعلّمين، من خلال اختيار المقاييس ومعايير الحوافز، وبالاستناد إلى مؤشّرات متعدّدة منها نتائج المتعلّمين، وتقويم المدير، وملاحظات المشاهدات الصفيّة.

إنّ مشروع «أنظمة أداة التقويم والحوافز لتطوير أداء معلّمي التعليم العالي» المقدّم من اتّحاد الطلبة الأوروبيّين «أظهر أثرًا إيجابيًّا في تطوير أداء المعلّمين والمتعلّمين. وساهم المشروع في تحسين تجربة التّعليم والتّعلّم، وتقليل معدّلات التسرّب، وزيادة عدد المتخرّجين الناجحين، وتعزيز ملاءمة سوق العمل والمؤهّلات على المستوى الوطنيّ» (European Students' Union, 2020). وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه Kimball من أنّ نظام المكافآت «المثاليّ» يؤدّي في الواقع إلى برنامج تعليميّ أكثر فعاليّة.

٦,٢ دراسة الحال على المستوى الدولي (تجارب سنغافورة وفنلندا)

اعتمدت سنغافورة سياسة تحفيزيّة على ضوء معايير محدّدة منها (الشاعري، ٢٠٢١):

- سلّم أجور للمعلّمين يستند على تقويم أدائهم الوظيفيّ بدلًا من نظام الأجر على أساس الأقدميّة،

- ربْط الحوافز الماديّة ببرامج التنمية والتطوير المهنيّ المتنوّعة، كتوفير المزيد من الفرص للمعلّمين الجيّدين لمواصلة الدراسات العليا،
- تعزيز الفرص الوظيفيّة لترقية المعلّمين عن طريق إدخال تحسينات على مساراتهم المهنيّة لتولّي مناصب قياديّة في المدارس،
- توفير قدر كبير من المرونة والتّسهيلات في عمل المعلّمين، لتحقيق توازنات فضلى بين الاحتياجات المهنيّة والاحتياجات الأسريّة (Ministry of Education, 2012, p. 60).

أمّا فنلندا فلم تستخدم الأجر مقابل الأداء لتحفيز المعلّمين، وألغت كلّ ما يسبّب التنافس الفرديّ بينهم؛ واستبدلت ذلك بمعايير أخرى. وتتمثل الملامح العامّة لسياسة تحفيز المعلّمين في فنلندا (Sahlberg, 2014) بالآتي: بيئة محفّزة، تقديم خدمات صحيّة شاملة، الاعتراف بأهميّة المعّلم (الطّلب على التّعليم لا ينافسه سوى الطّلب على مهنة الطّبّ)، التّمتّع بإستقلاليّة ذاتيّة وثقة بتقويم أداء المتعلّمين، إشراك المعلّمين في صنْع السّياسة التّعليميّة في البلاد، الفخر والاعتزاز بمستوى الإنجاز لما حقّقه النّظام التّعليميّ على مستوى العالم ممّا يحفِّز المعلّم على تقديم أفضل ما لديه، وأخيرًا العلاقة المتميزة بين المعلّمين وإدارة المدرسة والمتعلّمين والأهل وأصحاب القرار (Simola, 2005).

تُراعى في سياسة تحفيز المعلّمين الاعتبارات الآتية (الشاعريّ، ٢٠٢١): إنجازات المعلّم، ومعدّل الأداء، وأعباء العمل، والمعرفة بمتطلّبات المهنة، وكميّة العمل المنجز، والمثابرة والموثوقيّة، وعدد سنوات الخبرة والشّهادات العلميّة، والمرونة، ومراعاة التفاوت في قدرات المعلّمين، والتزام المعلّم بالتنمية المهنيّة المستمرّة. ويتمّ ذلك من خلال خطّة وطنيّة لتحسين أحوال المعلّمين تنصّ على الضّوابط والمعايير لتصميم الشقّ الماديّ للحوافز وتنفيذه، والاهتمام بالجوانب المعنويّة.

من جهة أخرى، تشير بعض الدراسات إلى وجود تباين وتضارب في الحجج المؤيّدة لربط الحوافز بأداء المعلّمين (OECD, 2012). ويستشهد البنك الدوليّ (٢٠١٣) بعدد من الدراسات في البلدان ذات الدّخل المرتفع والمتوسّط وبنتائج الاختبارات العالميّة لدعم هذه الفرضيّة، وقدّمت الحجج المؤيّدة أدلة على أنّ الحوافز المرتبطة بالأداء فعّالة في رفْع أداء المعلّمين والمتعلّمين، وأنّ المكافآت تعزّز روح العمل الجماعيّ والرضا الوظيفيّ للمعلّم والرضا عن تحسُّن مستوى المتعلّمين، وتقليل تغيّب المعلّمين، وإزدياد الدافعيّة لبذل جهد تعليميّ، وكلّها مؤشّرات يُنظر إليها كعوامل رئيسيّة في جودة التعلّم.

وقد تفشل مخطّطات الحوافز المرتبطة بالأداء في مراعاة العوامل الّتي لا يتحكّم فيها المعلّمون (مثل الفقر، واللّغة، ومشاركة أولياء الأمور، وتأثير المعلّمين السّابقين) الّتي تؤثر في جودة التعلّم. فعندما تستند خطط التّحفيز إلى الأفراد فقط فإنّ الحوافز المرتبطة بالأداء ستقوِّض العمل الجماعيّ، وتزعزع حماسة المعلّمين على المستوى الفرديّ. كما أنّ الطريقة الّتي يطبَّق بها نظام التحفيز تُحدث فرقًا كبيرًا في تحقيق أهداف التّعليم (Harris, 2007; Ingvarson et al., 2007; World Bank, 2013).

ونظرًا لأهمية التحفيز في تطوير العمل، اقترحت الورقة نظامًا لتحفيز للعاملين في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي وحقوله (المنتج المرحلي رقم ٢٠).

القسم الثالث: التوجّهات

١. اقتراح خطّة عمل وطنيّة لرفع مستوى الأداء الإداري التربوي والأداء التربوي ككلّ

بناءً على كلّ ما سبق، ومن أجل ضمان جودة التعليم، ولتعزيز كفايات مديري المدارس والفريق الإداريّ للقيام بالأدوار والمهامّ المطلوبة منهم، والّتي هي في ازدياد مضطرد تبعًا للتطوّر التربويّ والإداريّ والتكنولوجيّ، ولضمان جودة العمليّة التربويّة ولتحقيق معايير المدرسة الفعّالة والاعتماد الأكاديمي، وضمان جودة تطبيق المناهج، خلُصت لجنة الإدارة التربويّة والمدرسيّة إلى اقتراح خطّة عمل وطنيّة، لرفع مستوى الأداء التربويّ بعامّة والأداء الإداري التربويّ بخاصّة في التعليم ما قبل الجامعي، متدرجة زمنياً، قابلة للتنفيذ والمتابعة، وتخضع لمبادئ الشفافية والمساءلة. وتشمل الخطة:

١,١ على صعيد هيكلية المدرسية

1. إعادة النّظر بهيكليّة المدرسة وتحديثها بما يتناسب والمخرجات المتوخّاة من المدرسة الفعّالة ورؤية الإطار الوطنيّ اللّبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ.
2. إعادة النظر بالنّظام الدّاخليّ للمدارس وتحديثه بما يتلاءم والإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ.
3. إعادة تقييم مشروع تجميع المدارس والبحث في أوجه تفعيله بما يحقق النتائج المرجوة من المدرسة، بناءً على دراسات جدوى واضحة ونتائج قابلة للقياس.

١,٢ على صعيد الإدارة المدرسيّة

1. إجراء دراسة وطنيّة تحليليّة مرتبطة بالأداء الإداريّ التّربويّ والسلوك المهني وفق معايير مهنية واضحة.
2. تطوير التّوصيف الوظيفيّ لمدير المدرسة وربطه بالمؤهلات المهنيّة المطلوبة.
3. إعادة النّظر في شروط الترشّح لإدارة المدرسة، وتحديث معايير اختيار المدير بما يتوافق مع الكفايات المهنيّة المعتمدة.
4. تفعيل جهاز التطوير المهني المستمرّ لمديري المدارس والإداريّين التربويّين، من خلال إنشاء جهاز تدريب فاعل في المركز التربوي للبحوث والإنماء، وفي دور المعلمين والمعلمات/مراكز التدريب في مختلف المناطق، وذلك ضمن هيكلية واضحة، تستند إلى معايير الكفاءة وقياس الأثر في الأداء.

5. وضع خطة متكاملة للتّطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس من خلال المداخل التدريبيّة الّتي تصبو إلى بناء ملمح مدير المدرسة والّتي حُدّدت في هيكليّة منهج تدريب مديري المدارس في مؤلّف التّطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس، وذلك من ضمن الأنشطة المهنيّة الآتية: إدارة البيانات، وإدارة المناهج (أيّ عمليّة التّعليم والتّعلّم)، والتّخطيط، وتعزيز العلاقات المهنيّة الشّخصيّة مع المجتمع المدرسيّ والمحليّ (الشّراكات المجتمعيّة)، والتّطوير المدرسيّ (School Improvement Plan- SIP)، ومن خلال برامج تعزّز كفايات القيادة المدرسيّة والتعليميّة. وأن تكون مبنيّة على تحليل الحاجات، ومرتبطة بمهام محدّدة.
6. وضْع آلية فعّالة للمواكبة المهنيّة للمديرين والإداريين خلال أدائهم لمهامهم الجديدة.
7. تفعيل أدوات تقويم الأداء، بما يشمل التقويم المبني على "الإطار المرجعيّ لكفايات مديري المدارس".

١,٣ على صعيد الكوادر الإداريّة والفنيّة والتعليميّة

1. تحديث التّوصيف الوظيفيّ للكوادر الإداريّة والفنيّة والتّعليميّة ولجميع العاملين في المدارس انطلاقًا من الأطر المرجعيّة للكفايات ومن الإطار الوطنيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ والأوراق الأساسيّة المساندة للإطار.
2. إعادة النظر بالتّكوين الأكاديميّ والتّربويّ والمهنيّ للعاملين في جميع حقول التّعليم ومراحله باستثناء التّعليم الجامعيّ وتحديثه، بما في ذلك أنواع الشهادات ومستواها، الّذي من شأنه أن يؤدّي إلى امتلاك الأفراد الكفايات المطلوبة.
3. تطوير شروط التّرشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشّحين لأيّ من المواقع الوظيفيّة في جميع مراحل التّعليم وحقوله، باستثناء التّعليم الجامعيّ، تستند إلى المعايير التربوية الوطنية؛
4. وضْع خطة للتّدريب على جميع الأطر المرجعيّة للكفايات الّتي تمّ إصدارها (للنّاظر، والمنسّق، وأمين المكتبة،...)، وربطها بالمهامّ والأدوار لتطوير الأداء القياديّ الإداريّ والتربويّ، وتقويمه المستمرّ، بشكل تدريجي ومتدرّج الأهمية بحسب الحاجات.
5. وضع آليّات المتابعة وتحديد معايير تقويم الأداء لجميع العاملين في المدرسة وتقييم الأثر لتحقيق الجودة.
6. حل مشكلة التعاقد الوظيفي للمعلمين لتحقيق التمهين والاستقرار الوظيفي.

١,٤ على صعيد الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة

1. مأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ ما قبل الجامعيّ، بشكل قانوني ومستقل.
2. وضْع دليل الاعتماد الأكاديميّ: إجراءات التّشغيل القياسيّة، لتطبيق معايير الاعتماد.
3. وضْع كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة والاعتماد، ونشرها إلكترونيًا.
4. تدريب مديري المدارس وسائر المعنيّين على معايير المدرسة الفعّالة والاعتماد الأكاديميّ والأدلّة المرتبطة بذلك.
5. تطوير أداة التّقويم الذّاتيّ/الدّاخليّ للمدارس بمرافقة مهنيّة.

١,٥ على صعيد الشراكات المجتمعيّة والرفاه المدرسيّ والتنمية المستدامة

1. إعداد دليل الشّراكات المجتمعيّة، لتطبيق الشراكة.
2. تدريب مديري المدارس وسائر المعنيّين على معايير الشّراكات المجتمعيّة، مع متابعة نتائج التطبيق ونشر الأثر العلمي المرتبط بها.
3. وضع دليل الرفاه المدرسي، بهدف بهدف تنظيم وتفعيل مبادئ الرفاه في البيئة التعليمية وتعزيز الصحة النفسية والاجتماعية داخل المدرسة.
4. تدريب مديري المدارس وسائر المعنيّين على معايير الرفاه المدرسيّ، مع توثيق النتائج ونشر الأثر العلمي المترتب عنها.
5. إعداد دليل معايير التربية على التنمية المستدامة، بهدف تفعيل مفاهيم وممارسات التنمية المستدامة في العملية التربوية.
6. تدريب مديري المدارس وسائر المعنيّين على معايير التربية على التّنمية المستدامة، مع رصد نتائج التطبيق وتوثيق أثرها العلمي.

١,٦ على صعيد نظام التحفيز للعاملين في التربية

1. اقتراح نظام تحفيز مهني وعادل للعاملين في مختلف مراحل وحقول التعليم ما قبل الجامعي، يستند إلى الأداء ويُطبَّق وفق معايير موضوعيّة وواضحة وشفافة.

١,٧ على صعيد آليات ضمان جودة تطبيق المناهج

نظرًا لتعقيد عملية تطبيق المناهج الوطنية وتعدد الجهات الفاعلة، من الضروري تعزيز التنسيق بين المؤسسات المعنية، وتوضيح المهام والصلاحيات، واعتماد إجراءات مؤسسية فعّالة لترشيد الموارد وضمان جودة التنفيذ. إن نجاح تطبيق المناهج يتطلب التزامًا مهنيًا عاليًا، وتوزيعًا دقيقًا للأدوار، وآليات رقابة ومتابعة شفافة.

وعليه، جاءت المقترحات التالية:

1. تعزيز التنسيق الفعال بين **الجهات المعنية (وزارة التربية، المركز التربوي، التفتيش التربوي...)** لمتابعة مراحل تنفيذ المناهج، وتوحيد الجهود، وتجنب الازدواجية، بما يضمن الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، من خلال الصلاحيات المحددة لكل جهة، وجداول عمل واضحة، ومسارات مساءلة شفافة.
2. تسريع وتيرة إقرار السياسات التربوية الضرورية عبر تعزيز التكامل بين الجهات التشريعية والتنفيذية، بهدف تقليص التأخير وتفادي تكرار الجهود.
3. تنظيم حملات توعية وطنية وموجهة لشرائح متعددة (الجامعات، الأهل، المجتمع المدنيّ والتربويّ) لمواكبة إطلاق المناهج وفهم أهدافها وتوجهاتها الحديثة.
4. التأكد من جهوزية المدارس لتطبيق المناهج وفق معايير دقيقة تشمل الكوادر البشرية المؤهلة، التجهيزات، توافر شروط الدمج والتكييف، وبيئة مدرسية محفّزة على التعلّم.
5. إعداد خطة احترازية لإدارة الأزمات والاستجابة الفاعلة للمشكلات الطارئة أثناء تطبيق المناهج، تتضمّن بدائل مرنة وتدابير سريعة التنفيذ.
6. ضمان مواكبة إعداد الكوادر البشرية وتطوير كفاياتها المهنية بشكل مستمر، بما يتماشى مع متطلبات المناهج الجديدة، وإرساء نظام تحفيز عادل ومرتبط بالأداء.
7. تنفيذ المرحلة التجريبية لتطبيق المناهج وتقويمها ميدانيًا، عبر أدوات تقييم علمية وتغذية راجعة موثقة، مع نشر النتائج بشفافية.
8. تمكين كل مدرسة من اعتماد آليات تقويم داخلي ومتابعة ذاتية مستندة إلى الأطر المرجعية الوطنية، وتدريب فرق من داخل المدرسة على تنفيذ هذا التقويم بفعالية، مما يساهم في تحسين الأداء الداخلي دون الحاجة إلى تدخل مركزي دائم.

٢. خطوات لإنجاز خطة العمل الوطنيّة المقترحة

١- تعزيز التنسيق المؤسسي بين الجهات المعنيّة القائمة (وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، مجلس الخدمة المدنيّة، مجلس شورى الدولة، التفتيش التربوي، ومؤسسات التعليم العالي الرسميّة (خاصّة كليّة التربية في الجامعة اللبنانية) والخاصّة، والمؤسسات التربويّة في التعليم العامّ الرسميّة والخاصّة، والروابط والنقابات،...) ضمن آلية تضمن احترام الصلاحيات، وتوزيع الأدوار بوضوح، وتفادي أي تكرار أو تداخل في المهام، مع الاستفادة من الخبرات الوطنية المتاحة، وتوظيف الكفاءات المتخصصة عند الحاجة؛

٢- مراجعة وتحديث التشريعات والأنظمة التربوية لتتّسق مع رؤية الإطار الوطنيّ للمنهاج، بما يضمن الحداثة والفعالية والمرونة التنظيمية.

وفي سياق تعزيز الشراكة الوطنية في المجال التربوي، وتحقيق جودة التعليم، يأتي هذا الاقتراح منسجمًا مع الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء في إطار خارطة طريق الإصلاح التربوي ٢٠٢٥، بما يشكّل رافعة داعمة لهذا التوجّه الوطني الشامل.

الجزء الثاني: مصفوفة المنتجات المرحليّة

مصفوفة المنتجات المرحليّة المقترحة لتشملها خطة العمل الوطنيّة لرفع مستوى الأداء الإداري التربوي والأداء التربوي ككلّ في لبنان

١. تمهيد

لقد شكّلت الدراسة التحليليّة السابقة الإطار النظريّ الّذي تم الاستناد إليه في وضع خطّة العمل الوطنيّة الرّامية إلى رفع مستوى الأداء الإداريّ التّربويّ والأداء التّربويّ عمومًا، وكانت منطلقًا لبناء خطط تطوير الأداء التّربويّ بعامّة، والأداء الإداريّ لجميع مكوّنات الفريق القياديّ والإداريّ بخاصّة، وذلك استنادًا إلى الأطر المرجعيّة ذات الصلة، وإصدارات المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، والتوجهات العالميّة، مع الحرص على أن تكون هذه الخطط متّسقة مع الواقع اللبنانيّ وهادفة إلى رفع مستوى الأداء وتمهينه وقابلة للتنفيذ بفعاليّة واستدامة.

وفي هذا السياق، نظّمت لجنة الإدارة التربوية والمدرسيّة مكوّنات الخطّة بصورة مفصّلة ضمن مصفوفة مرحليّة مرقمنة، تُسهّل تتبّع عناصرها ومراحلها، وتغطّي مجالات تطوير الأداء الإداريّ، بدءًا من تحديث هيكليّة المدرسة، مرورًا بإعداد التوصيفات الوظيفيّة، وتحديد شروط الاختيار والمعايير الواجب توافرها في المرشّحين، وتفعيل التّطوير المهنيّ المستمر لمديري المدارس والإداريّين، وتدريب المدرّبين، ووصولًا إلى مأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ، ووضع أدلّة التّقويم الذاتيّ (للمدرسة والعاملين فيها)، وأدلّة الاعتماد الأكاديميّ، وتعزيز الشراكات المجتمعيّة، والرّفاه المدرسيّ، ومعايير التنمية المستدامة، ونظام التّحفيز Reward System. كما تشير هذه المصفوفة إلى الجوانب التي قد تستدعي تعديلًا في التشريعات، بما ينسجم مع رؤية الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ، ووفق متطلّبات التحديث والتّطوير.

وتعرض هذه المصفوفة أيضًا مرتكزات كلّ منتج، بدءًا من المسوّغات والمبرّرات الوطنيّة التي استدعت اقتراح الخطّة، ثمّ الأهداف المرجو تحقيقها، وما سينتج عنها من مخرجات مرحليّة متّسقة مع هذه الأهداف، تليها الآليّات المعتمدة للتنفيذ، ومن ثمّ إن كان ذلك يتطلّب تعديل في التشريعات والقوانين، والفئات المستهدفة، والجهة أو الأشخاص المسؤولين عن التنفيذ، ومؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)، مع الإشارة إلى الموارد المتاحة (بشريّة، ماديّة، وتجهيزيّة) في إطار الاستخدام الرشيد لها، إضافة إلى الإطار الزمني لكل منتج، على أن تسبق كل ذلك دراسة تحليليّة مرتبطة بسياق الأداء الإداريّ والتربويّ.

بعد وضْع خطة العمل الوطنية هذه، ولضمان تحقيق أهدافها المرحليّة والنهائيّة، تم تصنيف المنتجات بحسب الأولويّات الملّحة والترابط المنطقي بينها، بحيث يؤدي تنفيذ الآليّة الخاصة بأي منتج إلى تسهيل تنفيذ المنتجات اللاحقة، ويظهر الجزء الثالث من هذه الخطة مراحل التنفيذ موزّعة على فترات زمنيّة تراعي هذه الأولويّات، مع الإشارة إلى أنّ المرحلة الواحدة قد تقتضي العمل على أكثر من منتج في الفترة عينها، وذلك بسبب الاتساق بين هذه المنتجات والتكامل بينها.

ولتسهيل الاطّلاع على أهداف خطّة العمل الوطنيّة والربط بينها وبين مساراتها التنفيذيّة، تمّ تصنيف المنتجات المرحليّة في مجموعات مترابطة (Clusters)، بناءً على ترابط أهداف هذه المنتجات واتساقها في ما بينها، والتي يحقّق العمل عليها، وفق هذا التوزيع، أهداف الخطّة ككلّ، ويظهر ذلك في الترسيمات التوضيحيّة[١] الآتية:

١ ملاحظة: هذه الخطة المقترحة قابلة للتقييم الدوري ومراجعة مؤشرات الأداء.

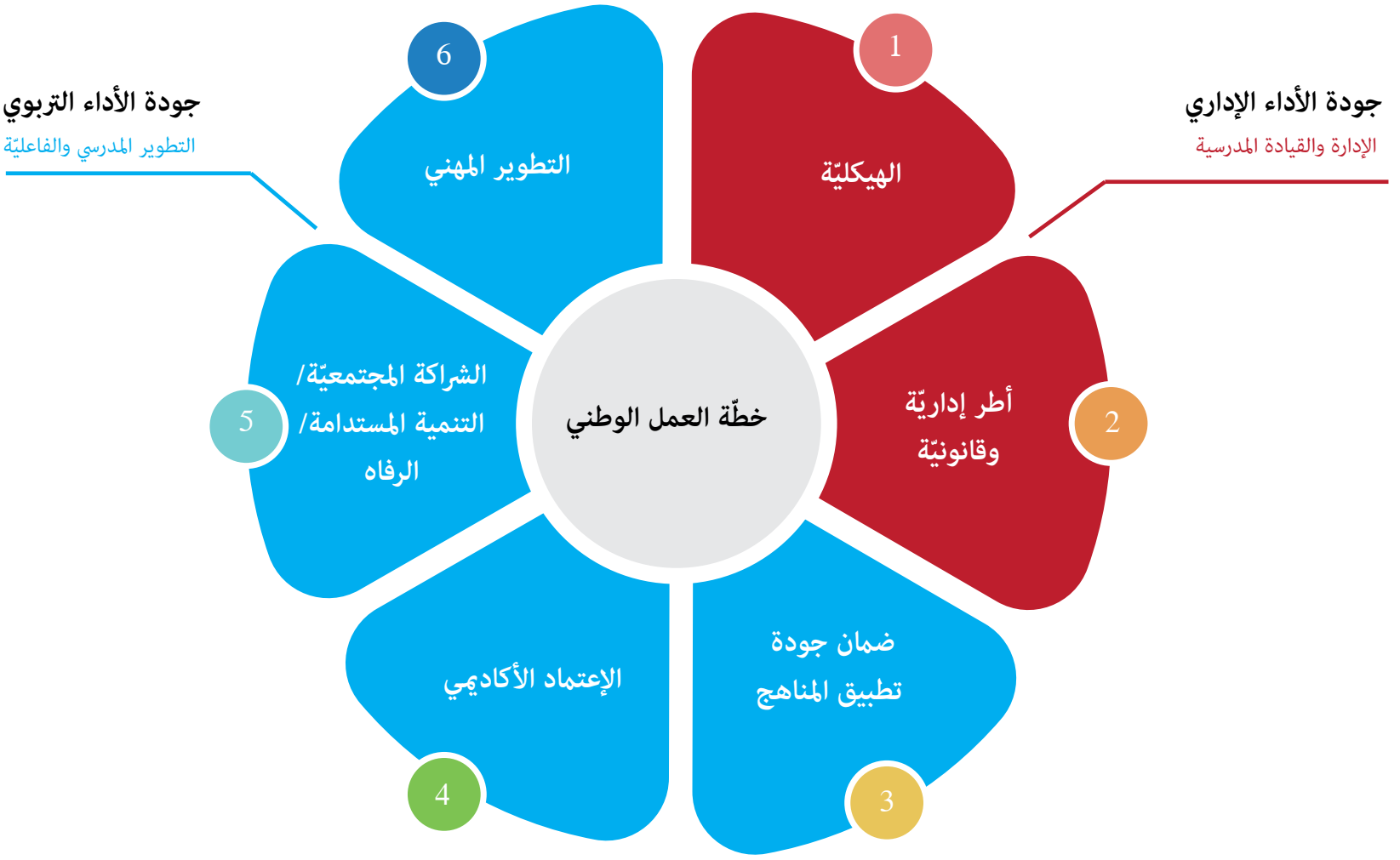
٢. المنتج المرحليّ رقم ١ : دراسة تحليليّة مرتبطة بالأداء الإداريّ والتربويّ

المخرجات المرحليّة:	١. الإطار النظريّ للدراسة. ٢. أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة. ٣. تحليل النتائج والتوصيات النهائية. ٤. التقرير العام للدراسة.		
المرحلة ١	**المرحلة ٢**	**المرحلة ٣**	**المرحلة ٤**
١,١. مراجعة الأدبيات والاتجاهات الحديثة العالمية والعربية والمحلية المرتبطة بالأداء الإداري التربوي وتمهين الإدارة المدرسيّة ومعايير الأداء. ١,٢. توليف النتائج والنماذج المعتمدة عالميًا ومحليًا.	٢,١. وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة (استبيانات، مقابلات، مجموعات تركيز...). ٢,٢. تحديد الفئات المستهدفة. ٢,٣. تحديد عيّنة المدارس.	٣,١. تطبيق أدوات الدراسة. ٣,٢. استخراج الجداول. ٣,٣. تحليل النتائج. ٣,٤. رفع توصيات.	٤,١. إصدار تقرير عام.

٢. المنتج المرحليّ رقم ١ : دراسة تحليليّة مرتبطة بالأداء الإداريّ والتربويّ

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	المخرجات المرحليّة	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/ تعديل/ قوانين
١- تطور علم الإدارة بعامّة والإدارة التربوية بخاصة؛ ٢- التحوّلات والتطوّرات والاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسيّة وفي التطوير المهني للفريق القيادي الإداري التربوي؛ ٣- التغيّرات التي طرأت على معايير الأداء الإداريّ والتربويّ وأدوات تقويمه ٤- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ للمنهاج	١- دراسة واقع الحال فيما يتعلّق بالأداء الإداري/التربويّ الإفادة من الاتجاهات الحديثة والتجارب العالميّة في مجال تطوير الأداء وتقويمه ٢- تطوير الأداء الإداري/التربوي ليتماشى مع المعايير المعتمدة عالميًّا	١- الإطار النظريّ للدراسة ٢- أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة ٣- تحليل النتائج والتوصيات النهائية ٤- التقرير العام للدراسة	**المرحلة الأولى:** ١- مراجعة الأدبيات والاتجاهات الحديثة العالمية والعربية والمحلية المرتبطة بـالأداء الإداري التربوي وتمهين الإدارة المدرسيّة ومعايير الأداء. ٢- توليف النتائج والنماذج المعتمدة عالميًا ومحليًا. **المرحلة الثانية:** ١- وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة (استبيانات، مقابلات، مجموعات تركيز...) ٢- تحديد الفئات المستهدفة ٣- تحديد عيّنة المدارس **المرحلة الثالثة:** ١- تطبيق أدوات الدراسة ٢- استخراج الجداول ٣- تحليل النتائج ٤- رفع توصيات **المرحلة الرابعة:** ١- إصدار تقرير عام	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- التفتيش التربوي. ٤- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٥- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ بحسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	اقتراح تعميم رسمي من قبل المديرية العامة للتربية لتعميم نتائج الدراسة وتوصياتها على جميع المدارس، واعتماد نتائجها كمرجعية تطويرية وطنية.
الفئات المستهدفة	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل**	**مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)**	**الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون**	**الموارد المادية/ تجهيزات- أبنية- وسائل-أدوات**	**الفترة الزمنية**
١- صناع القرار والمعنيون في رسم السياسات التربوية ٢- العاملون في المجتمع المدرسي جميعهم	١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة	١- حداثة وتنوّع المراجع والمصادر العلمية المعتمدة في الدراسة، مع مراعاة شمولها للمراجع المحلية والعالمية ذات الصلة. ٢- شمول الدراسة لكافة مجالات الأداء الإداري والتربوي ومضامين تمهين الإدارة المدرسية، بما يضمن مقاربة متكاملة ومترابطة. ٣- استناد النتائج والتوصيات إلى تحليل معمّق للتجارب العالمية والتوليفات البحثية، بما يضمن علميّة الاستنتاجات ومصداقية المقترحات. ٤- قابلية التوصيات للتطبيق العملي في السياق التربوي اللبناني، واتساقها مع رؤية الإطار الوطني لتطوير المناهج وسائر الأطر المرجعية الوطنية والدولية. ٥- اتّسام الدراسة بالجودة الأكاديمية من خلال العناصر الآتية: - دقّة استخدام المصطلحات والمفاهيم التربوية والإدارية. - وضوح الطرح وتسلسل الأفكار بطريقة منهجية متماسكة. - سلامة اللغة وتماسك الأسلوب التحريري. - ترابط الأجزاء الداخلية للدراسة وانسجامها في ما بينها.	١- خبير في الإدارة التربويّة و/أو المدرسية ٢- فريق بحثي (وحدة تنفيذ) ٣- خبير إحصائي ٤- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٥- مدقق لغوي	طباعة ورقية	عدد الأشهر: ٢

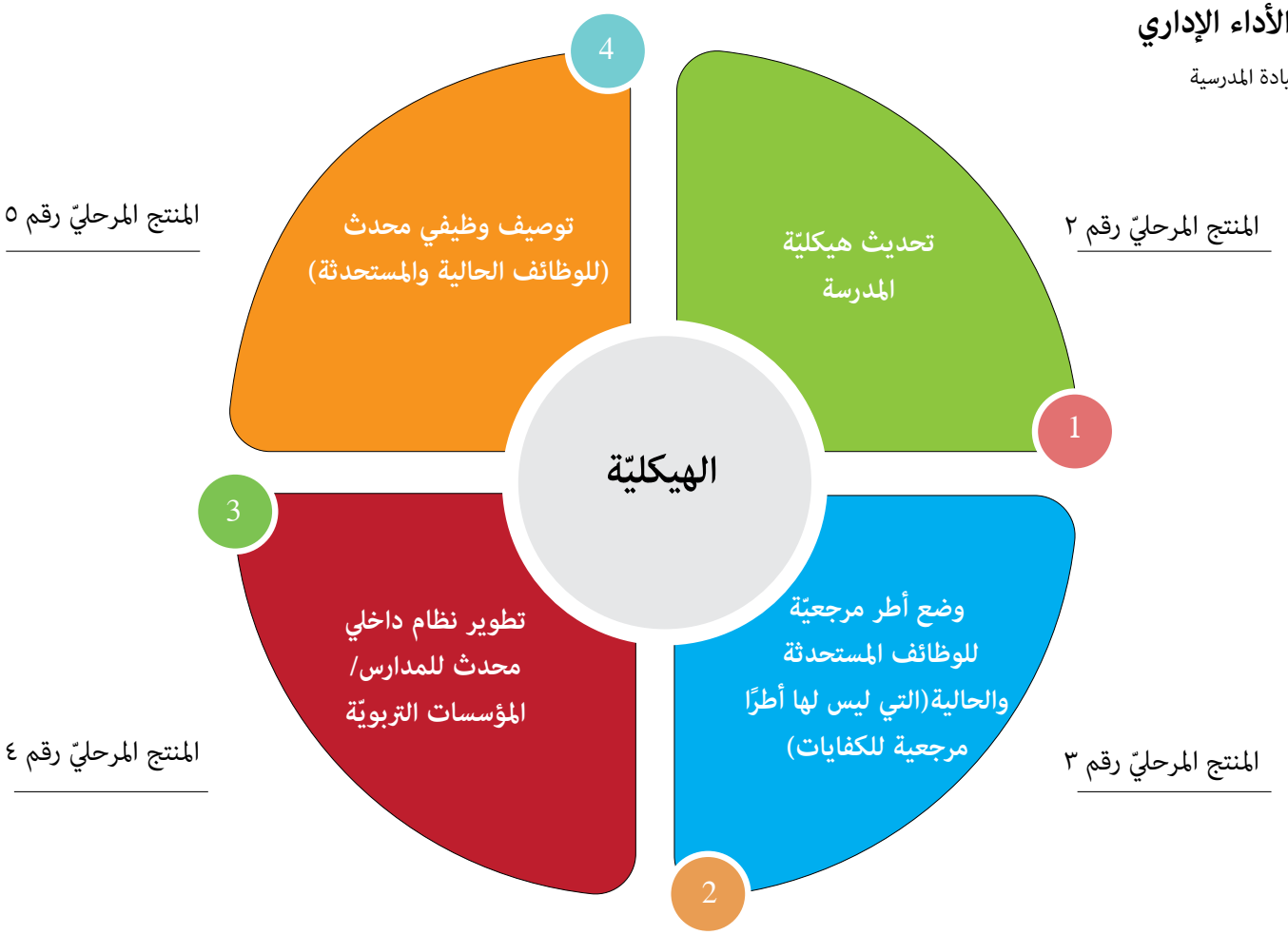
٣. ترسيمة الأولويات لخطة العمل الوطنية



٤. ترسيمة الهيكلية

جودة الأداء الإداري

الإدارة والقيادة المدرسية



المنتج المرحليّ رقم ٥

المنتج المرحليّ رقم ٢

المنتج المرحليّ رقم ٤

المنتج المرحليّ رقم ٣

٤,١. المنتج المرحليّ رقم ٢: تحديث هيكليّة المدرسة

المخرجات المرحليّة:	١. الهيكلية التنظيميّة وعناصرها. ٢. دليل مواصفات الأبنية والتجهيزات المدرسيّة.		
المرحلة ١	**المرحلة ٢**	**المرحلة ٣**	**المرحلة ٤**
١,١. مراجعة الأدبيات لوضع مقترحات حول هيكليّة المدرسة ومواصفات المدرسة والتجهيزات المدرسيّة.	٢,١. إجراء مسح لفهم الواقع الحالي (حول هيكليّة المدرسة ومواصفات الأبنية والتجهيزات). ٢,٢. تحديد المواقع والكوادر الحاليّة الإداريّة والفنيّة والتعليميّة. ٢,٣. تحديد احتياجات المدرسة من المواقع والكوادر (وفق متطلبات الإطار الوطني للمنهاج، والأوراق الأساسية المساندة للإطار، والإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديمي).	٣,١. وضع الهيكل التنظيميّ للمدرسة organigramme. ٣,٢. وضع الهيكليّة التنظيميّة للمدرسة (الأقسام والمواقع والوظائف والمهام...).	٤,١. وضع دليل يتضمّن: • تحديد مواصفات الأبنية المدرسيّة؛ • تحديد التجهيزات المطلوبة للأبنية المدرسية.

٤,١ . المنتج المرحليّ رقم ٢: تحديث هيكليّة المدرسة

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- مواكبة التطور الحاصل عالميًا وعربيًا ومحليًا في علم الإدارة وبالأخص الإدارة التربوية والمدرسيّة ٢- المستجدات التي طرأت على دور المدرسة ووظائفها ٣- رؤية الإطار الوطني لمنهاج التعليم ما قبل الجامعي ٤- الأطر المرجعيّة الصادرة عن المركز التربوي (الاعتماد الأكاديمي، الشراكات المجتمعية، الرفاه المدرسي..) ٥- التوافق مع مخرجات الأوراق الأساسيّة المساندة للإطار الوطنيّ للمنهاج **الفئات المستهدفة** ١- المدارس الرسمية والخاصة في لبنان (ثانوية وأساسية ورياض أطفال) **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة	١- وضع هيكليّة للمدرسة تحاكي الحداثة ٢- تحديد المواقع الوظيفية الإدارية والفنية والتعليمية (الحاليّة والمستحدثة) ٣- تحديد الأقسام/الوحدات وترابطها عاموديا وأفقيا (الحاليّة والمستحدثة) ٤- التكامل والتنسيق بين المواقع الوظيفية والوحدات/ الأقسام ٥- تطوير الآليات والإجراءات الإدارية والفنية المتبعة لجهة المرونة والتبسيط ٦- تحديد مواصفات الأبنية المدرسيّة ٧- تحديد التجهيزات المدرسيّة ٨- تحديد المرافق اللازمة للمواقع الوظيفية الإدارية والفنية المختلفة. **المخرجات المرحليّة** ١- الهيكلية التنظيميّة وعناصرها ٢- دليل مواصفات الأبنية ٣- والتجهيزات المدرسيّة	١- اعتماد مقاربات حديثة مستندة إلى الأدبيات والتجارب المعاصرة محليًا وعربيًا ودوليًا في بناء الهيكليات المدرسية. ٢- توثيق المصادر والمراجع المستخدمة في التحليل والتصميم. ٣- اتساق الهيكلية المقترحة مع رؤية الإطار الوطني للمنهاج وما تفرّع عنه من أوراق مرجعية (كالاعتماد الأكاديمي، الشراكات المجتمعية، الرفاه...). ٤- مطابقة الهيكلية لمعايير المدرسة الفعالة (Effective School Standards) من حيث الحوكمة، القيادة، الموارد البشرية، البيئة المدرسية، والتعلّم. ٥- وضوح العلاقات العمودية والأفقية بين المواقع والوظائف والأقسام. ٦- وجود آليات مرنة للتنسيق والتكامل بين مختلف المكوّنات الوظيفية والإدارية والفنية والتعليمية ٧- مراعاة الواقع الحالي للمدارس في مختلف المناطق اللبنانية وإمكانات التكيّف مع البنى التحتية القائمة. ٨- تقديم بدائل وتكييفات مرنة للمناطق الريفية والحضرية المختلفة. ٩- وجود دليل تفصيلي يشمل المواصفات التقنية للأبنية المدرسية والتجهيزات، مع مطابقتها للوظائف المقترحة. ١٠- وضوح أدوات التنفيذ وتحديد دقيق للموارد البشرية والمادية اللازمة. ١١- خلو المنتج من الأخطاء اللغوية والطباعية، ودقّة استخدام المصطلحات التربوية والإدارية. ١٢- تميز العرض النهائي من حيث التصميم، الإخراج، والوضوح البصري والتنظيم المنطقي للمحتوى. ١٣- ارتباط التوصيات بنتائج التحليل والواقع الميداني. ١٤- قابليتها لتوجيه سياسات وتدخّلات فعلية لتحديث المدارس	**المرحلة الاولى:** ١- مراجعة الأدبيات لوضع مقترحات حول هيكليّة المدرسة ومواصفات المدرسة والتجهيزات المدرسيّة **المرحلة الثانية** ١- إجراء مسح لفهم الواقع الحالي (حول هيكليّة المدرسة ومواصفات الأبنية والتجهيزات) ٢- تحديد المواقع والكوادر الحاليّة الإداريّة والفنيّة والتعليميّة ٣- تحديد احتياجات المدرسة من المواقع والكوادر (وفق متطلبات الإطار الوطني للمنهاج، والأوراق الأساسية المساندة للإطار، والإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديمي) **المرحلة الثالثة** ١- وضع الهيكل التنظيميّ للمدرسة organigramme ٢- وضع الهيكليّة التنظيميّة للمدرسة (الأقسام والمواقع والوظائف والمهام...) المرحلة الرابعة: ١- وضع دليل يتضمّن: - تحديد مواصفات الأبنية المدرسيّة - تحديد التجهيزات المطلوبة للأبنية المدرسية **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية- وسائل-أدوات** طباعة ورقية	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ بحسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الإدارة التربويّة / المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- مهندس خبير في البناء المدرسي ٥- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٦- مدقق لغوي	١- تعديل النصوص المتعلّقة بهيكليّة المدرسة ٢- تعديل نظام التوظيف وفق الهيكليّة المستحدثة ٣- تحديد الموارد البشريّة اللازمة وحجم المدرسة (أعداد المتعلّمين) لحسن سير العمل ٤- تعديل النصوص التي تحدد مواصفات ومعايير المبنى المدرسي والتجهيزات اللازمة بما يتوافق مع رؤية الإطار الوطني للمنهاج **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٤

٤,٢. المنتج المرحلي رقم ٣: وضع أطر مرجعيّة للوظائف المستحدثة (والحالية التي ليس لها أطرًا مرجعيّة للكفايات)

المخرجات المرحليّة:	أطر مرجعيّة للكفايات (للوظائف المستحدثة والوظائف الحاليّة وغير موضوع لها سابقًا أطرًا مرجعيّة للكفايات)		
المرحلة ١	**المرحلة ٢**	**المرحلة ٣**	
١,٣. مراجعة الأدبيات والنصوص ١,٤. توليف ومقترحات	٢,١. ورش عمل مع المعنيّين	٢,١. ورش عمل مع المعنيّين	

٤,٢. المنتج المرحلي رقم ٣: وضع أطر مرجعيّة للوظائف المستحدثة (والحالية التي ليس لها أطرًا مرجعيّة للكفايات)

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطور علم الإدارة وبالأخص الإدارة التربوية وإدارة الموارد البشرية ٢- التوافق مع رؤية الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي ٣- الاتساق مع معايير الاعتماد الأكاديمي ٤- الحاجة إلى استحداث وظائف إدارية وتربوية وفنية ٥- الحاجة إلى وضع أطر مرجعيّة للوظائف الموجودة وغير موضوع لها أطر مرجعيّة للكفايات ٦- مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التوصيف الوظيفي للكوادر في المدارس/ المؤسسات التربوية وفقاً للهيكلية المحدّثة للوظائف التعليمية والإدارية والفنيّة ٧- متطلّبات الهيكليّة المحدّثة للمدرسة **الفئات المستهدفة** ١- الملاكات الاداريّة والتعليميّة والفنيّة	١- وضع أطر مرجعيّة للوظائف المستحدثة (وللوظائف الحاليّة وغير موضوع لها أطر مرجعيّة للكفايات) تواكب الهيكليّة الجديدة للمدرسة ٢- تحديد الكفايات التي يجب أن يكتسبها أصحاب الوظائف المذكورة ومكوّناتها **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة **المخرجات المرحليّة** ١- أطر مرجعيّة للكفايات (للوظائف المستحدثة والوظائف الحاليّة وغير موضوع لها سابقًا أطر مرجعيّة للكفايات)	١- استناد الأطر المرجعيّة المقترحة إلى مراجع حديثة ودقيقة في إدارة الموارد البشرية والإدارة التربوية. ٢- توافق تام مع الإطار الوطني للمناهج، وهيكليّة المدرسة الجديدة، ومعايير الاعتماد الأكاديمي ذات الصلة. ٣- وضوح تعريف الكفاية لكل وظيفة. ٤- تحديد مكوّنات الكفاية الأساسية (المعارف، المهارات، الاتجاهات). ٤- تضمين مؤشرات أداء (مبيّنات) قابلة للقياس ترشد عمليات التوظيف، التقييم، والتطوير المهني. ٥- استخدام أدوات متعددة في توليد الأطر (مراجعة أدبيات، توليف نظري، ورش عمل). ٦- إشراك أصحاب العلاقة (خبراء، ممارسين، مديري مدارس، فنيين...) لضمان الصدقيّة والقبول المهني. ٧- صياغة الأطر بأسلوب عملي يسمح باستخدامها في عمليات الاستقطاب والتقييم والتطوير. ٨- وضوح المهام والمسؤوليات المرتبطة بكل كفاية بطريقة قابلة للتنفيذ في بيئات مدرسية متنوعة. ٩- سلامة اللغة والتسلسل المنطقي في بناء الكفايات ومكوّناتها. ١٠- دقّة المصطلحات وانسجامها مع القواميس التربوية الرسمية (العربية والفرنسية والإنكليزية). ١١- وضوح الشكل البصري للأطر وارتباطها بالهيكليّة المدرسية المحدّثة. ١٢- انسجام الأطر المرجعية للكفايات مع الهيكليّة التنظيميّة للمدرسة (المنتج المرحلي رقم ٢). ١٣- قابليّة استخدام الأطر كأساس لتطوير معايير الأداء المهني وأدلة التدريب لاحقًا.	**المرحلة الاولى:** ١- مراجعة الأدبيات والنصوص ٢- توليف ومقترحات **المرحلة الثانية** ٣- ورش عمل مع المعنيّين **المرحلة الثالثة** ١- وضع أطر مرجعيّة تتضمّن: كفايات، **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الإدارة التربويّة / المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٥- مدقق لغوي	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- التفتيش التربوي. ٤- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٥- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ بحسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد المادية/ تجهيزات- أبنية- وسائل-أدوات** ١- لوازم ورش عمل ٢- طباعة ورقيّة	١- تعديل النصوص المتعلّقة بالوظائف الحاليّة استنادا على حاجات الإطار الوطني للمنهاج والأوراق الأساسية المساندة له والهيكليّة المستحدثة ٢- تحديث النصوص بما يتلاءم والوظائف المستحدثة ٣- تعديل نظام التوظيف وفق الهيكليّة المستحدثة **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٨

ملاحظة: مرتبط بعدد الوظائف المقترحة من قبل لجان الأوراق الأساسية المساندة للإطار الوطني للمنهاج

٤,٣. المنتج المرحلي رقم ٤: تطوير النظام الداخلي في المدارس/ المؤسسات التعليمية

المخرجات المرحليّة:	١. دراسة تحليلية لكل من: - النظام الداخلي لمدارس رياض الأطفال والتعليم الأساسي الرسمي؛ - النظام الداخلي للمدارس والثانوية الرسمية. ٢. دراسة تحليلية لأنظمة داخلية دولية ولبنانية. ٣. تقرير تحليلي للمخرجين ١ و٢ . ٤. نظام داخلي محدّث.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. إجراء تحليل للأنظمة الداخلية الحالية للمدارس والثانويات.	٢,١. تحديد وتحديث فصول وأقسام النظام الداخلي المحدّث، فيما يتعلق بـ: • المدير والفريق القيادي والملاكات الإدارية والفنية والتعليمية وجميع العاملين في المدرسة؛ • المتعلمين؛ • الشراكات المجتمعية والتطوير المدرسي؛ • النظام المالي يضم: صناديق المدارس والأهل؛ • الحانوت.	٣,١. أحكام متفرقة (تشمل مشاريع وأندية وهبات).	١,١. وضع النظام الداخلي المحدث.

٤,٣. المنتج المرحلي رقم ٤: تطوير النظام الداخلي في المدارس/ المؤسسات التعليمية

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطور علم الإدارة وبالأخص الإدارة التربوية وإدارة الموارد البشرية ٢- الاتساق مع رؤية الإطار الوطني للمنهاج ٣- الأتساق مع الأطر المرجعية ٤- مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في القوانين والأنظمة والنصوص الخاصة بالمدارس/ المؤسسات التربوية وفقاً للهيكلية المحدثة للوظائف التعليمية والإدارية.	١- تطوير النظام الداخلي في المدارس/ المؤسسات التعليمية	١- توافق مضمون النظام الداخلي المحدّث مع رؤية الإطار الوطني للمنهاج، والأطر المرجعية المرتبطة بالتعليم العام ما قبل الجامعي. ٢- التزام النصوص التنظيمية بروح القوانين اللبنانية والتوجهات التشريعية الحديثة ذات الصلة بالتربية والتعليم. ٣- وضوح التوصيفات والمسؤوليات والواجبات والصلاحيات لجميع الفئات العاملة في المدرسة (مدير، فريق قيادي، معلمين، إداريين، فنيين...). ٤- تحديد دقيق للإجراءات الإدارية والمالية، وآليات اتخاذ القرار، وأساليب المتابعة والمساءلة. ٥- شمول النظام لجميع الجوانب التشغيلية والإدارية والتربوية والمالية والسلوكية والصحية. ٦- احتواء النظام الداخلي على فصول وأقسام تغطي العلاقات الداخلية والخارجية (شراكات مجتمعية، مشاريع، أندية...). ٧- استناد التوصيات والتعديلات إلى تحليل نقدي للأنظمة الداخلية القائمة، مع مقارنة مرجعية بأنظمة داخلية في مؤسسات تربوية لبنانية ودولية. ٨- توظيف الأدبيات الحديثة والتجارب المقارنة في بناء النظام الجديد. ٩- صياغة النظام الداخلي بما يسمح بتنفيذه عمليًا في المدارس ١٠- تضمين آليات مرنة لضبط السلوك المؤسسي مع الحفاظ على العدالة والشفافية. ١١- سلامة اللغة ودقة المصطلحات وسهولة الفهم لجميع الفئات المستهدفة. ١٢- وضوح البنية الهيكلية للنظام (العناوين، التقسيم، الترتيب المنطقي للمضامين). ١٣- دعم استقلالية المدرسة في اتخاذ القرارات الإدارية والمالية ضمن أطر الحوكمة الرشيدة. ١٤- تعزيز ثقافة المساءلة والشفافية من خلال قواعد وضوابط واضحة داخل النظام	**المرحلة الأولى:** ١- اجراء تحليل للأنظمة الداخلية الحالية للمدارس والثانويات **المرحلة الثانية:** ١- تحديد وتحديث فصول وأقسام النظام الداخلي المحدّث، فيما يتعلق ب: - المدير والفريق القيادي والملاكات الإدارية والفنية والتعليمية وجميع العاملين في المدرسة - المتعلمين - الشراكات المجتمعية والتطوير المدرسي - النظام المالي يضم: صناديق المدارس والأهل - جميع العاملين (مستخدمين، حراس، عاملي خدمة ونظافة) الحانوت **المرحلة الثالثة:** ١-أحكام متفرقة (تشمل مشاريع وأندية وهبات) **المرحلة الرابعة:** ١- وضع النظام الداخلي المحدث	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	١- تحديث القرار رقم ١١٣٠/م/٢٠٠١ تاريخ ٢٠٠١/٠٩/١٠ (النظام الداخليّ لمدارس رياض الأطفال والتعليم الأساسيّ الرسميّة) وتعديلاته. ٢- تحديث القرار رقم ٥٩٠/م/١٩٧٤ تاريخ ٦/١٩/ ١٩٧٤(النظام الداخليّ للمدارس الثانويّة الرسميّة) وتعديلاته
الفئات المستهدفة	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل**	**الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون**	**الموارد المادية/ تجهيزات- أبنية- وسائل-أدوات**	**الفترة الزمنية**	
١- كل مكونات المدرسة	١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة	١- خبير في الإدارة التربويّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٥- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٦- مدقق لغوي	١- موارد رقمية وورقية. ٢- موارد مالية لإجراء الدراسة	عدد الأشهر: ٦-٨	
	المخرجات المرحليّة				
	١- دراسة تحليلية لكل من: - النظام الداخلي لمدارس رياض الأطفال والتعليم الأساسي الرسمي - النظام الداخلي للمدارس الثانوية الرسميةراسة تحليلية لأنظمة داخلية دولية ولبنانية ٢- دراسة تحليلية لأنظمة داخلية دولية ولبنانية. ٣- تقرير تحليلي للمخرجين ١ و٢ ٤- نظام داخلي محدّث				

٤,٤. المنتج المرحلي رقم ٥: توصيف وظيفيّ محدّث (للمواقع الوظيفيّة الحاليّة والمستحدثة)

المخرجات المرحليّة:	١. توصيف وظيفي محدّث للمواقع الوظيفيّة الحاليّة. ٢. توصيف وظيفي للمواقع الوظيفيّة المستحدثة.
المرحلة ١	**المرحلة ٢**
١,١. مراجعة الأدبيات والنصوص المتعلّقة بتوصيفات الوظائف الحالية والمستحدثة ١,٢. توليف ومقترحات.	١,١. وضع توصيف وظيفي يتضمّن: المهام والمسؤوليات، والحقوق والواجبات والصلاحيات، والإجراءات والتسلسل الوظيفي... (للوظائف الحاليّة والمستحدثة)

٤,٤. المنتج المرحلي رقم ٥: توصيف وظيفيّ محدّث (للمواقع الوظيفيّة الحاليّة والمستحدثة)

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	المخرجات المرحليّة	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطور علم الإدارة وبالأخص الإدارة التربوية وإدارة الموارد البشرية ٢- رؤية الإطار الوطني للمنهاج ٣- الاتساق مع الأطر المرجعية للكفايات ٤- معايير الاعتماد الأكاديمي ٥- مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التوصيف الوظيفي للكوادر في المدارس/ المؤسسات التربوية وفقاً للهيكلية المحدثة للوظائف التعليمية والإدارية. ٦- الحاجة إلى تحديث التوصيف الوظيفي وفقًا للإطار الوطني الجديد والكفاءات المطلوبة ٧- الهيكليّة المدرسيّة المحدّثة	١- تحديث التوصيفات الوظيفيّة الحاليّة للكوادر الإداريّة والفنيّة والتعليمية وسواهم في المدرسة ٢- وضع توصيفات للوظائف المستحدثة	١- توصيف وظيفي محدّث للمواقع الوظيفيّة الحاليّة ٢- توصيف وظيفي للمواقع الوظيفيّة المستحدثة	**المرحلة الأولى:** ١- مراجعة الأدبيات والنصوص المتعلّقة بتوصيفات الوظائف الحالية والمستحدثة ٢- توليف ومقترحات **المرحلة الثانية:** ١- وضع توصيف وظيفي يتضمّن: المهام والمسؤوليات، والحقوق والواجبات والصلاحيات، والإجراءات والتسلسل الوظيفي... (للوظائف الحاليّة والمستحدثة)	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	١- تعديل النصوص المتعلّقة بالتوصيف الوظيفي للمواقع الوظيفيّة الحاليّة (استنادا على الإطار الوطني للمنهاج والأوراق الأساسيّة المساندة له والهيكليّة المستحدثة) ٢- تحديث النصوص المتعلّقة بالتوصيف الوظيفي بما يتلاءم والوظائف المستحدثة
الفئات المستهدفة	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل**	**مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)**	**الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون**	**الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات**	**الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات**
١- العاملون في جميع مراحل التعليم وحقوله، باستثناء التعليم الجامعيّ (في الوظائف الحالية والمستحدثة)	١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة	١- وضوح التوصيف الوظيفي: تعبير دقيق عن المهام، المسؤوليات، الحقوق، الصلاحيات، والمتطلبات المهنية لكل وظيفة. ٢- توافق التوصيفات مع رؤية الإطار الوطني للمنهاج والأطر المرجعية للكفايات. ٣- شمولية التوصيفات لجميع الوظائف الحالية والمستحدثة دون استثناء. ٤- مراجعة واعتماد التوصيفات من قبل الجهات الرسمية والخبراء المتخصصين. ٥- سهولة استخدام الوثيقة من قبل المستفيدين في الجهات التعليمية والإدارية. ٦- توفير نسخة مطبوعة وإلكترونية موثقة مع إمكانية تحديثها بمرونة. ٧- التزام بالجدول الزمني وعدم التأخير عن فترة التنفيذ المحددة.توافق التوصيف الوظيفي مع رؤية الإطار الوطني للمنهاج	١- خبير في الإدارة التربويّة/المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- مدقق لغوي	١- مواد ورقية	عدد الأشهر: ٢

٥. ترسيمة الأطر الإدارية والقانونية

٥,١. المنتج المرحليّ رقم ٦: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشّح لإدارة مدرسة

المخرجات المرحليّة:	١. شروط محدّثة للترشّح لإدارة المدرسة. ٢. معايير علميّة لاختبارات أهلية المرشحين لإدارة مدرسة.
المرحلة ١	**المرحلة ٢**
١,١. ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: • الإطار الوطنيّ اللبناني لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ؛ • الإطار المرجعي لكفايات المدير؛ • معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة؛ • مؤلف التطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس؛ • الهيكليّة المستحدثة؛ • التوصيف الوظيفيّ المحدّث.	٢,١. صياغة الشروط والمعايير.

٥,١. المنتج المرحليّ رقم ٦ : تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشّح لإدارة مدرسة

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطور علم الإدارة بعامّة والإدارة التربويّة بخاصة ٢- مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التطوير المهني لمديري المدارس ٣- الاتساق مع رؤية الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ ٤- الاتساق مع مجالات الإطار المرجعيّ لكفايات المدير ٥- الاتساق مع معايير الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ ٦- الحاجة إلى تمهين الإدارة المدرسيّة ٧- الحاجة إلى ضمان جودة الأداء الإداري/ التربوي **الفئات المستهدفة** ١- مرشحون لإدارة مدرسة	١- تحديث ملمح (Profile) مدير المدرسة في لبنان ٢- تحديث النصوص المرتبطة بإدارة المدرسة **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة **المخرجات المرحليّة** ١- شروط محدّثة للترشّح لإدارة المدرسة ٢- معايير علميّة لاختبارات أهلية المرشحين لإدارة مدرسة	١- تطابق شروط الترشح والمعايير مع الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. ٢- الاتساق مع الإطار المرجعي لكفايات المدير. ٣- التوافق مع معايير الاعتماد الأكاديمي للمدارس الفعالة. ٤- وجود شروط واضحة ومحددة للترشح تغطي جميع الجوانب المطلوبة (المؤهل العلمي، الخبرة، المهارات القيادية،...) ٥- تغطية الوظائف والمهام الجديدة ضمن الشروط والمعايير بناءً على الهيكلية المستحدثة. ٦- وضوح وصياغة علمية للمعايير الخاصة باختبارات الأهلية. ٧- قابلية تطبيق المعايير بشكل موضوعي وقياسي على جميع المرشحين. ٨- وجود آليات تقييم دقيقة ومبسطة لاختبارات الأهلية. ٩- نسبة مشاركة خبراء الإدارة التربوية، قانونيين، وأساتذة في صياغة الشروط والمعايير. ١٠- وجود محاضر ونتائج ورش العمل التشاركية التي تؤكد مشاركة الأطراف المعنية. ١١- صياغة معايير وشروط قابلة للتطبيق العملي في جميع مناطق لبنان. ١٢- توفير آلية لمراجعة وتحديث الشروط والمعايير دورياً. ١٣- إعداد وثيقة رسمية ومبسطة للشروط والمعايير مع توثيق كامل للمصادر المرجعية. ١٤- وجود دليل إجرائي لكيفية تطبيق معايير الاختبارات وشروط الترشح. ١٥- الجدول الزمني والانتهاء في الوقت المحدد ١٦- الالتزام بالجدول الزمني المحدد لإتمام الصياغة والمراجعة والتوثيق	**المرحلة الأولى:** ١- ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: - الإطار الوطنيّ اللبناني لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ - الإطار المرجعي لكفايات المدير - معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة - مؤلف التطوير المهنيّ المستمرّ لمديري المدارس - الهيكليّة المستحدثة - التوصيف الوظيفيّ المحدّث **المرحلة الثانية:** صياغة الشروط والمعايير **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الإدارة التربويّة/ المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- مدقق لغوي	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات** ١- مواد ورقية	١- تحديث النصوص المتعلّقة بشروط الترشّح ومعايير اختبارات أهلية المرشحين لإدارة مدرسة **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٢

٥,٢. المنتج المرحليّ رقم ٧ : تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للهيئة الإدارية في المدرسة

المخرجات المرحليّة:	١. شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين. ٢. معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين.
المرحلة ١	**المرحلة ٢**
١,١. ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: • الإطار الوطنيّ اللبناني لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ؛ • الأطر المرجعيّة للكفايات؛ • معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة؛ • الهيكليّة المحدّثة للمدرسة؛ • التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة.	٢,١. صياغة الشروط والمعايير.

٥,٢. المنتج المرحليّ رقم ٧: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للهيئة الإدارية في المدرسة

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطوّر علم الإدارة التربويّة والمدرسيّة ٢- تطوّر عمليّة التعليم والتعلّم ٣- مواكبة الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني للإداريّين في المدارس ٤- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ للمنهاج ٥- الاتساق مع الأطر المرجعيّة للكفايات التي وضعها المركز التربويّ للبحوث والإنماء ٦- الاتساق مع الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ: المعايير المحدّثة للمدرسة الفعّالة ٧- الحاجة إلى تمهين عمل الهيئة الإداريّة في المدرسة بحسب التوصيف الوظيفي المحدّث ٨- ضمان جودة الأداء الإداريّ والتربويّ	١- تحديث ملمح (profile) كل من العاملين في الهيئة الإداريّة في المدارس ٢- تحديث النصوص المرتبطة بكلّ من العاملين في الهيئة الإداريّة في المدرسة (شروط حديثة ومعايير علمية لاختبارات الاهليّة)	١- توافق شروط ومعايير الترشح مع الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. ٢- مطابقة الشروط والمعايير لكفايات الأطر المرجعية التي وضعها المركز التربوي للبحوث والإنماء. ٣- الامتثال لمعايير الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي للمدرسة الفعالة. ٤- وضوح وصياغة علمية دقيقة للشروط والمعايير بما يضمن سهولة التطبيق والقياس الموضوعي. ٥- شمولية الشروط والمعايير لتغطية جميع وظائف الهيئة الإدارية الحالية والمستحدثة في المدارس. ٦- توثيق المشاركة الفعّالة لخبراء الإدارة التربوية، التشريعات، والعلوم التربوية في صياغة الشروط والمعايير عبر ورش العمل. ٧- وجود آلية مراجعة داخلية وخارجية تضمن جودة وصحة الشروط والمعايير قبل الاعتماد النهائي. ٨- الالتزام بالجدول الزمني المحدد (شهران) لإنجاز تحديث الشروط والمعايير. ٩- إصدار وثيقة رسمية واضحة ومبسطة تحتوي على الشروط والمعايير مرفقة بدليل تطبيق مفصل. ١٠- توافر نسخة مطبوعة وإلكترونية للوثائق مع ضمان سهولة وصول المستهدفين إليها	**المرحلة الأولى:** ١- ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: - الإطار الوطنيّ اللبناني لمهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ - الأطر المرجعيّة للكفايات - معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة - الهيكليّة المحدّثة للمدرسة - التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة **المرحلة الثانية:** ١- صياغة الشروط والمعايير	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	١- تحديث النصوص المتعلّقة بشروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للهيئة الإدارية في المدرسة
الفئات المستهدفة ١- مرشحون لوظيفة في الهيئة الإداريّة في المدارس	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة **المخرجات المرحليّة** ١- شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين ٢- معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين		**الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الإدارة التربويّة/ المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- مدقق لغوي	**الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات** ١- لوازم ورش عمل	**الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٢

٥,٣. المنتج المرحليّ رقم ٨ : تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للملاكات الفنيّة في المدرسة

المخرجات المرحليّة:	١. شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين لكلّ من الملاكات الفنيّة في المدرسة. ٢. معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين.
المرحلة ١	**المرحلة ٢**
١,١. ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: • الإطار الوطنيّ اللبناني لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ؛ • الأطر المرجعيّة للكفايات؛ • معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة؛ • التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة.	٢,١. صياغة الشروط والمعايير.

٥,٣. المنتج المرحليّ رقم ٨: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للملاكات الفنيّة في المدرسة

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطوّر علم الإدارة التربويّة والمدرسيّة ٢- تطوّر العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ٣- مواكبة التطوّرات والاتجاهات الحديثة في التطوير المهني والتكنولوجيا والرقمنة ٤- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ للمنهاج ٥- الاتساق مع الأطر المرجعيّة للكفايات التي وضعها المركز التربويّ للبحوث والإنماء ٦- الاتساق مع الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي: المعايير المحدّثة للمدرسة الفعّالة ٧- الحاجة إلى تمهين عمل الكوادر الفنيّة في المدرسة بحسب التوصيف الوظيفي المحدّث ٨- ضمان الجودة في الأداء المهني **الفئات المستهدفة** ١- مرشحون لوظيفة في الملاكات الفنيّة	١- تحديث ملمح (profile) كل من العاملين في الملاكات الفنية في المدارس ٢- تحديث النصوص المرتبطة بكلّ من الملاكات الفنيّة في المدرسة (شروط حديثة ومعايير علمية لاختبارات الأهليّة) **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة **المخرجات المرحليّة** ١- شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين لكلّ من الملاكات الفنيّة في المدرسة ٢- معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين	١- توافق الشروط والمعايير مع الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. ٢- مطابقة شروط ومعايير الترشح لاختبارات الأهلية مع الأطر المرجعية للكفايات التي وضعها المركز التربوي للبحوث والإنماء. ٣- الامتثال الكامل لمعايير الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي للمدرسة الفعالة. ٤- وضوح ودقة صياغة الشروط والمعايير العلمية لضمان سهولة التطبيق والقياس الموضوعي لأهلية المرشحين. ٥- شمولية الشروط والمعايير لتغطية جميع الوظائف الفنية الحالية والمستحدثة في المدارس. ٦- توفير دليل عمل موثق لكيفية تطبيق المعايير والشروط، مع آليات تقييم واضحة وشفافة. ٧- مشاركة فعالة لخبراء الإدارة التربوية، التشريعات، والعلوم التربوية في ورش العمل الخاصة بصياغة الشروط والمعايير. ٨- وجود آلية مراجعة داخلية وخارجية لضمان جودة ودقة الشروط والمعايير قبل الاعتماد النهائي. ٩- الالتزام بالجدول الزمني المحدد (شهران) لإنجاز التحديثات المطلوبة. ١٠- توفر الوثائق النهائية بشكل إلكتروني ومطبوع مع ضمان وصولها بسهولة للفئات المستهدفة	**المرحلة الأولى:** ١- ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: - الإطار الوطنيّ اللبناني لمهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ - الأطر المرجعيّة للكفايات - معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة - التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة **المرحلة الثانية:** ١- صياغة الشروط والمعايير **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الإدارة التربويّة/ المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- مدقق لغوي	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات** ١- لوازم ورش عمل	١- تحديث وصياغة النصوص التنظيمية والقانونية المتعلقة بشروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشّحين للملاكات الفنيّة في المدارس، بما يضمن الاتساق مع الأطر المرجعية الوطنية ومعايير الاعتماد الأكاديمي، ويدعم تمهين العمل الفني وضمان جودة الأداء التربوي **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٢

٥,٤. المنتج المرحليّ رقم ٩: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة مدرّب المعلّم

المخرجات المرحليّة:	١. شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين لوظيفة مدرّب المعلّم. ٢. معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين.
المرحلة ١	**المرحلة ٢**
١,١. ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: • الإطار الوطنيّ اللبناني لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ؛ • الإطار المرجعيّ لكفايات مدرّب المعلّم؛ • معايير الاعتماد الأكاديميّ والمدرسة الفعّالة؛ • التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة.	٢,١. صياغة الشروط والمعايير.

٥,٤. المنتج المرحليّ رقم ٩ : تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة مدرّب المعلّم

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطور العلوم التربويّة ٢- تطوّر العمليّة التعليميّة-التعلّميّة ٣- مواكبة الاتجاهات الحديثة في التطوير المهني المستمرّ للمعلّمين ٤- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ للمنهاج ٥- الاتساق مع الإطار المرجعيّ لكفايات مدرّب المعلّم ٦- الاتساق مع الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديميّ: المعايير المحدّثة للمدرسة الفعّالة ٧- الحاجة إلى تمهين عمل مدرّب المعلّم ٨- ضمان جودة الأداء التربويّ	١- تحديث ملمح (Profile) مدرّب المعلّم ٢- تحديث النصوص الخاصّة بمدرّب المعلّم (شروط حديثة ومعايير علمية لاختبارات أهليّته)	١- توافق تام للشروط والمعايير مع الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي . ٢- اتساق واضح مع الإطار المرجعي لكفايات مدرّب المعلّم الصادر عن المركز التربوي. ٣- مراعاة الشروط والمعايير لمعايير المدرسة الفعالة بحسب الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي. ٤- شمولية الملمح المهني المحدّث لمدرّب المعلّم بحيث يعكس الأدوار الجديدة في ضوء التطورات التربوية. ٥- وضوح وصياغة دقيقة للشروط والمعايير بما يضمن قابليتها للتطبيق والقياس من قبل الجهات المعنية. ٦- توثيق كل المخرجات في ملفات رسمية (مطبوعة ورقمية)، تتضمّن وصفًا وظيفيًا ومؤشرات أداء واضحة. ٧- مشاركة فعالة من أصحاب الاختصاص (خبراء الإدارة التربوية، القوانين، التربية، التدقيق اللغوي). ٨- الالتزام بالجدول الزمني لإنجاز المخرجات في غضون شهرين، دون تأخير. ٩- إجراء مراجعة داخلية (من لجنة الإدارة التربوية) وخارجية (من خبراء مستقلين أو جهات مراجعة) لضمان دقة وصحة المخرجات. ١٠- توفير نسخة إرشادية تدريبية تشرح آليات تطبيق المعايير واستخدامها في الاختبارات	**المرحلة الاولى:** ١- ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: ٢- الإطار الوطنيّ اللبناني لمهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ ٣- الإطار المرجعيّ لكفايات مدرّب المعلّم ٤- معايير الاعتماد الأكاديميّ والمدرسة الفعّالة ٥- التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة **المرحلة الثانية:** ١- صياغة الشروط والمعايير	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	١- صياغة وتحديث النصوص التنظيمية والقانونية الخاصة بشروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة مدرّب المعلّم، بما يضمن التوافق مع الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي، والإطار المرجعي لكفايات مدرّب المعلّم، ومعايير الاعتماد الأكاديمي، ودعم تمهين وظيفة مدرّب المعلّم، مع ضمان جودة الأداء التربوي والتعليمي
الفئات المستهدفة	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل**		**الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون**	**الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات**	**الفترة الزمنية**
١- مرشحون للتدريب	١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة		١- خبير في الإدارة التربويّة/ المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- مدقق لغوي	١- لوازم ورش عمل	عدد الأشهر: ٢
	المخرجات المرحليّة				
	١- شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين لوظيفة مدرّب المعلّم ٢- معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين				

٥,٥. المنتج المرحليّ رقم١٠: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة معلّم

المخرجات المرحليّة:	١. شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين لوظيفة معلّم ٢. معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين
المرحلة ١	**المرحلة ٢**
١,١. ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: • الإطار الوطنيّ اللبناني لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ؛ • الإطار المرجعيّ لكفايات مدرّب المعلّم؛ • معايير الاعتماد الأكاديميّ والمدرسة الفعّالة؛ • التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة.	٢,١. صياغة الشروط والمعايير.

٥,٥. المنتج المرحليّ رقم ١٠: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة معلّم

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- تطوّر العلوم النفسيّة والتربويّة ٢- تطوّر عمليّة التعليم والتعلّم ٣- مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التطوير المهني المستمرّ في هذا المجال ٤- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعيّ ٥- الاتساق مع الإطار المرجعيّ لكفايات المعلم ٦- الاتساق مع الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديمي: المعايير المحدّثة للمدرسة الفعّالة ٧- الحاجة إلى تمهين التعليم وعمل المعلّم	١- تحديث ملمح (Profile) المعلّم ٢- تحديث النصوص الخاصّة بالمعلّم (شروط حديثة ومعايير علميّة لاختبارات أهليّته)	١- توافق الشروط والمعايير المحدّثة مع الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. ٢- اتساق تام مع الإطار المرجعي لكفايات المعلّم الذي أعدّه المركز التربوي للبحوث والإنماء. ٣- مراعاة المعايير المحدّثة للاعتماد الأكاديمي للمدرسة الفعّالة في صياغة الشروط والاختبارات. ٤- شمولية الملمح المهني (Profile) للمعلّم لجميع الأدوار الحديثة (الرقمية، النفسية، الشمولية، التقييم). ٥- صياغة دقيقة وعلمية للشروط والمعايير بما يضمن موضوعيّتها وقابليتها للتنفيذ والتقويم. ٦- إشراك خبراء اختصاصيين من ميادين الإدارة التربوية، القوانين، والعلوم التربوية لضمان التكامل. ٧- إنتاج مستند رسمي (ورقي ورقمي) موحّد، يتضمّن دليلًا تفصيليًا حول آلية تطبيق الشروط والمعايير. ٨- الالتزام الصارم بالجدول الزمني المحدد (شهران) لإتمام جميع المراحل دون تأخير. ٩- توثيق جميع مخرجات ورش العمل ونتائجها بمحاضر وتقارير معتمدة قابلة للمراجعة والتحقق. ١٠- إجراء مراجعة داخلية وخارجية (خبير مستقل) لضمان جودة المحتوى ومطابقته.	**المرحلة الأولى:** ١- ورش عمل لتحديد الملمح وشروط الترشّح ومعايير الاختبارات بناءً على: - الإطار الوطنيّ اللبناني لمهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ - الإطار المرجعيّ لكفايات مدرّب المعلّم - معايير الاعتماد الأكاديميّ والمدرسة الفعّالة - التوصيفات الوظيفيّة المحدّثة **المرحلة الثانية:** ١- صياغة الشروط والمعايير	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	تطوير وتحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشّحين لمهنة التعليم، بما يواكب التطورات الحديثة في العلوم النفسية والتربوية، ويضمن الاتساق الكامل مع الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي، والإطار المرجعي لكفايات المعلم، ومعايير الاعتماد الأكاديمي للمدرسة الفعالة، مع التركيز على تمهين مهنة التعليم وضمان جودة الأداء التعليمي.
الفئات المستهدفة	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل**	**الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون**	**الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات**		**الفترة الزمنية**
١- مرشحون لمهنة المعلم	١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة	١- خبير في الإدارة التربويّة/ المدرسيّة ٢- خبير في القوانين والتشريعات ٣- خبير في العلوم التربوية ٤- مدقق لغوي	١- لوازم ورش عمل		عدد الأشهر: ٢
	المخرجات المرحليّة				
	١- شروط محدّثة للترشّح لاختبارات أهليّة المرشّحين لكلّ من الملاكات الفنيّة في المدرسة ٢- معايير علميّة لاختبارات أهليّة المرشّحين				

٦ . ترسيمة الاعتماد الأكاديمي

جودة الأداء الإداري

التطوير المدرسيّ والفعاليّة

٦,١. المنتج المرحليّ رقم ١١ : مأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي

المخرجات المرحليّة:

١. الوثيقة التأسيسيّة التي تتضمّن الرّؤية والرّسالة والقِيَم والأهداف الخاصّة بالهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ.

٢. الأنظمة التشغيليّة لعمل الهيئة التي تتضمّن ما يأتي:

- الهيكل الوظيفي للهيئة.
- التوصيف الوظيفيّ لأعضاءالهيئة.
- نظام اختيار أعضاء الهيئة • سياسات عمل الهيئة وإجراءاتها
- الوظائف والخدمات والشهادات التي تقدّمها الهيئة للمؤسّسات التّربويّة وشروط وآليّات الحصول عليها
- أدوات تقييم أداء المدرسة في ضوء المعايير المعتمدة

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. وضع آليات تشكيل الهيئة. ١,٢. تشكيل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي.	٢,١. صياغة الرّؤية والرّسالة والأهداف والقيم الخاصّة بالهيئة. ٢,٢. وضع النظام الداخلي للهيئة، وتحديد هيكليتها ووظائفها وأنظمتها. ٢,٣. إعداد هيكل تنظيمي يوضح العلاقة بين وحدات الهيئة في ما بينها من جهة والإدارات الرسمية والجهات المعنيّة والجهات المستفيدة من جهة أخرى.	٣,١. وضع بروتوكولات حول علاقة الهيئة مع الإدارات الرسميّة والمؤسسات التربويّة والمدارس وسائر الهيئات الدولية للاعتماد الأكاديميّ. ٣,٢. وضع خارطة استراتيجية لعمل الهيئة وخطة إجرائيّة لها، تتضمن الآتي: • آليّات الزّيارات التّشاركيّة والميدانيّة، وإجراءاتها ومتطلّباتها في مختلف مراحل الاعتماد الأكاديميّ وبعده. • تنفيذ برنامج تجريبيّ للهيئة على عيّنة من المؤسّسات التّربويّة في القطاعين العام والخاص.	٤,٢. التوسع التدريجي في تطبيق التجربة على المدارس. ٤,٣. تقييم تجربة التّنفيذ باستخدام أدوات التّقويم، مثل: • إجراء مقابلات مع مجموعات تركيز لبعض المدارس. • ملء استبيانات حول تجربة الاعتماد الأكاديميّ. • إجراء التّحسينات اللّازمة بناءً على نتائج التقييم.

٦,١. المنتج المرحليّ رقم ١١ : مأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	المخرجات المرحليّة	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- نظرة الاتجاهات العالميّة الحديثة إلى الاعتماد الأكاديمي على أنّه نظام متكامل وفعّال لضمان الجودة التربويّة. ٢- حاجة الفريق القيادي/الإداري لمرجعيّة وطنيّة عامّة مستقلّة وحياديّة ومهنيّة ومختصّة وعلميّة تحدّد الأطر والإجراءات اللازمة لتحسين الجودة التربويّة ومواكبة هذا الفريق في وضع سياسات الجودة التربويّة وأنظمتها وتطبيقها. ٣- رؤية الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي ٤- معايير الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديمي وتطلّعاته لجهة ضرورة تشكيل هيئة وطنية للتّحقق من ضمان الجودة التربويّة. ٥- الحاجة إلى التطوير المدرسي على كافة الصعد ٦- الحاجة إلى تقويم الأداء الذاتي للمدارس ٧- نشر ثقافة الجودة وأهمية الاعتماد الأكاديمي.	١- تشكيل الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي ٢- تحديد الإطار الإداريّ والقانونيّ للهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ ٣- تحديد العلاقة وآليّات التواصل مع الإدارات المعنيّة ٤- تحديد العلاقة وآليّات التواصل مع المؤسّسات التربويّة وإدارات المدارس ومختلف المؤسّسات الدولية المعنية بالاعتماد الأكاديمي ٥- تطبيق معايير الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ (المعايير المحدثة للمدرسة الفعّالة)	١- الوثيقة التأسيسيّة التي تتضمّن الرّؤية والرّسالة والقِيَم والأهداف الخاصّة بالهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ ٢- الأنظمة التشغيليّة لعمل الهيئة التي تتضمّن ما يأتي: - الهيكل الوظيفي للهيئة. - التوصيف الوظيفيّ لأعضاء الهيئة - نظام اختيار أعضاء الهيئة - سياسات عمل الهيئة واجراءاتها - الوظائف والخدمات والشهادات التي تقدّمها الهيئة للمؤسّسات التّربويّة وشروط وآليّات الحصول عليها - أدوات تقييم أداء المدرسة في ضوء المعايير المعتمدة **مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)** ١- إعداد وثيقة تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي. ٢- وضع الأنظمة التشغيلية المنظِّمة لعمل اللجنة. تشكيل لجنة الاعتماد الأكاديمي وفق المعايير المحددة. ٣- إعداد المخطط التشغيلي التفصيلي لعمل الهيئة. ٤- تحديد الخارطة الاستراتيجية لعمل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي. ٥- صياغة الخطة الإجرائية التنفيذية. ٦- توصيف جدول الزيارات التقييمية الميدانية. ٧- عرض نتائج الزيارات التشاركية والميدانية. ٨- تقديم نتائج تقويم التجربة ومناقشتها. ٩- اعتماد قائمة مهام تُستخدم للتحقق من مدى ١٠- توافق أنظمة وشروط الهيئة مع معايير الاعتماد الأكاديمي.	**المرحلة الأولى:** ١- وضع آليات تشكيل الهيئة ٢- تشكيل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي **المرحلة الثانية:** ١- صياغة الرّؤية والرّسالة والأهداف والقيم الخاصّة بالهيئة ٢- وضع النظام الداخلي للهيئة، وتحديد هيكليتها ووظائفها وأنظمتها ٣- إعداد هيكل تنظيمي يوضح العلاقة بين وحدات الهيئة في ما بينها من جهة والإدارات الرسمية والجهات المعنيّة والجهات المستفيدة من جهة أخرى **المرحلة الثالثة:** ١- وضع بروتوكولات حول علاقة الهيئة مع الإدارات الرسميّة والمؤسسات التربويّة والمدارس وسائر الهيئات الدولية للاعتماد الأكاديميّ ٢- وضع خارطة استراتيجية لعمل الهيئة وخطة إجرائيّة لها، تتضمن الآتي: • آليّات الزّيارات التّشاركيّة والميدانيّة، وإجراءاتها ومتطلّباتها في مختلف مراحل الاعتماد الأكاديميّ وبعده. • تنفيذ برنامج تجريبيّ للهيئة على عيّنة من المؤسّسات التّربويّة في القطاعين العام والخاص. **المرحلة الرابعة:** ١- التوسع التدريجي في تطبيق التجربة على المدارس. ٢- تقييم تجربة التّنفيذ باستخدام أدوات التّقويم، مثل: • إجراء مقابلات مع مجموعات تركيز لبعض المدارس • ملء استبيانات حول تجربة الاعتماد الأكاديميّ • إجراء التّحسينات اللّازمة بناءً على نتائج التقييم.	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١. خبير في الاعتماد الاكاديمي و/أو التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة ٢. خبير في الادارة التربويّة والمدرسية ٣. خبير قانونيّ ٤. خبير في التخطيط التربوي ٥- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٦- مدقق لغوي **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات** مطبوعات ورقية	التشريعات القانونية لتأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي: ١- اقتراح مشروع قانون لإنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي يتضمن جميع التشريعات والأنظمة اللازمة لتأسيس الهيئة وتفعيل مهامها وفق المعايير المطلوبة. ٢- صياغة مشروع قانون إنشاء الهيئة وتنظيم مهامها وصلاحياتها. ٣- تعديل القوانين واللوائح ذات العلاقة لضمان استقلالية الهيئة وفاعلية عملها. ٤- تحديد الأطر القانونية للإشراف والتعاون مع الجهات الرسمية والمؤسسات الدولية. ٥- تضمين الضمانات القانونية لحماية جودة الاعتماد وتفعيل آليات المراقبة والمتابعة. **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٤
الفئات المستهدفة ١- صانعو السياسات التربويّة ٢- أصحاب المؤسّسات التربويّة ٣- فريق القيادة/ الإدارة المدرسية	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة				

٦,٢. المنتج المرحليّ رقم ١٢: وضْع دليل الاعتماد الأكاديميّ: إجراءات التشغيل القياسية.

Academic Accreditation Guide: Standard Operation Procedures (SOPs)

المخرجات المرحليّة:

١. دليل الاعتماد الأكاديميّ، يتضمّن: • العمليات اللازمة لتغطية كل مجال من مجالات الاعتماد الأكاديميّ • المعايير المحدثة للمدرسة الفعّالة. • الإجراءات التشغيليّة القياسيّة الخاصّة بكل عمليّة ومعاييرها.

٢. مادة تدريبية مرتبطة بالدليل.

٣. تدريب الفريق القياديّ والإداريّ وجميع المعنيّين.

٤. موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالاعتماد الأكاديمي.

٥. تطبيق تجريبيّ للدليل في عدد من المدارس.

٦. تعميم تطبيق الدليل على نطاق أوسع بعد التقييم والتعديل.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. تحديد العمليّات الخاصّة بكل مجال من مجالات الاعتماد الأكاديميّ. ١,٢. تحديد الإجراءات المرتبطة بكل عمليّة . ١,٣. تصميم الخطوات اللّازمة لكل إجراء. ١,٤. وضع نماذج أدوات تقويم ملائمة لكل من الإجراءات الموضوعة.	٢,١. وضع نماذج للأدوات التنفيذية للإجراءات والمعايير المحددة. ٢,٢. إعداد مواد تدريبية متكاملة ترتبط بالدليل. ٢,٣. تدريب الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ والفريق الإداريّ والقياديّ في المدارس على استخدام الدليل.	٣,١. إجراء تطبيق تجريبي في عدد من المدارس (١٠٠ مدرسة). ٣,٢. جمع الملاحظات من مقابلات مع مجموعات التّركيز وعيّنة من الفريق الإداريّ والقياديّ في المدارس للتّأكد من سلامة كل إجراء ووضوحه وفعاليّته وجدواه. ٣,٣. القيام بالتّعديلات المحتملة على الخطوات الإجرائيّة في ضوء التّجربة.	٤,١. إصدار الدليل في صيغته النهائيّة. ٤,٢. تنظيم حملة تعريفية بدليل الاعتماد المؤسسي لدى مختلف المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة والأفراد وجميع المعنيين.

٦,٢ المنتج المرحليّ رقم ١٢: وضْع دليل الاعتماد الأكاديميّ: إجراءات التشغيل القياسية.

Academic Accreditation Guide: Standard Operation Procedures (SOPs)

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	المخرجات المرحليّة	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- نظرة الاتّجاهات العالميّة الحديثة للاعتماد الأكاديميّ كنظام متكامل وفعّال لضمان الجودة التّربويّة. ٢- رؤية الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي ٣- الحاجة إلى تطبيق الإطار المرجعي للاعتماد الاكاديمي (المعايير المحدثة للمدرسة الفعّالة) ٤- حاجة الفريق القياديّ/الإداريّ لدليل يحدّد الإجراءات التشغيليّة القياسيّة للحصول على الاعتماد الأكاديميّ ٥- الحاجة إلى التطوير المدرسيّ وتحسين مخرجات المدرسة ٦- الحاجة إلى اكتساب المدرسة مكانة مرموقة من خلال رفع مستوى الأداء المؤسّساتيّ التربويّ والإداريّ	١- تمكين الفريق القياديّ/ الإداريّ من اتّباع الخطوات المطلوبة للحصول على الاعتماد الأكاديميّ ٢- نشر ثقافة الجودة في البيئة المدرسيّة	١- دليل الاعتماد الأكاديميّ، يتضمّن: - العمليات اللازمة لتغطية كل مجال من مجالات الاعتماد الأكاديميّ - المعايير المحدثة للمدرسة الفعّالة. - الإجراءات التشغيليّة القياسيّة الخاصّة بكل عمليّة ومعاييرها. ٢- مادة تدريبية مرتبطة بالدليل. ٣- تدريب الفريق القياديّ والإداريّ وجميع المعنيّين. ٤- موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالاعتماد الأكاديمي. ٥- تطبيق تجريبيّ للدليل في عدد من المدارس. ٦- تعميم تطبيق الدليل على نطاق أوسع بعد التقييم والتعديل. **مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)** ١- التحقّق من مدى توافق مخرجات الدليل مع أهداف الخطة الموضوعة. ٢- ضمان حداثة وشمولية المراجع والوثائق المرجعية المعتمدة. ٣- تنفيذ مراحل الخطة بشكل فعّال ودقيق، مع التزام واضح بالاستحقاقات المحدّدة وإعداد قائمة مهام للتحقّق من تحقيق جميع الأهداف. ٤- التحقُّق من توافق السياسات والإجراءات الموضوعة مع المعايير والسياسات والإجراءات المعتمدة عالميًا. ٥- ضمان ملاءمة المعايير المعتمدة مع الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديميّ. ٦- تقديم ملخّص عن المجالات المعتمدة عالميًا في الإجراءات التشغيلية القياسية. ٧- إعداد مسودة أولية شاملة للدليل. ٨- تقويم التجربة التنفيذية وتقييم فعالية التدريب التطبيقي. ٩- إصدار الدليل بصيغته النهائية المُعتمدة.	**المرحلة الأولى:** ١- تحديد العمليّات الخاصّة بكل مجال من مجالات الاعتماد الأكاديميّ ٢- تحديد الإجراءات المرتبطة بكل عمليّة ٣- تصميم الخطوات اللّازمة لكل إجراء ٤- وضع نماذج أدوات تقويم ملائمة لكل من الاجراءات الموضوعة **المرحلة الثانية:** ١- وضع نماذج للأدوات التنفيذية للإجراءات والمعايير المحددة ٢- إعداد مواد تدريبية متكاملة ترتبط بالدليل. ٣- تدريب الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديميّ والفريق الإداريّ والقياديّ في المدارس على استخدام الدليل. **المرحلة الثالثة:** ١- إجراء تطبيق تجريبي في عدد من المدارس (١٠٠ مدرسة) ٢- جمع الملاحظات من مقابلات مع مجموعات التّركيز وعيّنة من الفريق الإداريّ والقياديّ في المدارس للتّأكد من سلامة كل إجراء ووضوحه وفعاليّته وجدواه. ٢- القيام بالتّعديلات المحتملة على الخطوات الإجرائيّة في ضوء التّجربة **المرحلة الرابعة:** ١- إصدار الدليل في صيغته النهائيّة ٢- تنظيم حملة تعريفية بدليل الاعتماد المؤسسي لدى مختلف المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة والأفراد وجميع المعنيين	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الاعتماد الاكاديمي و/أو التقويم الذاتي/ الداخلي للمدرسة ٢- خبير في الادارة التربويّة والمدرسية ٣- خبير قانونيّ ٤- خبير في التخطيط التربوي ٥- خبير في تدريب المدربين ٦- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٧- مدقق لغوي **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية- وسائل-أدوات** ١- لوازم تدريب ومطبوعات حسب عدد العيّنة من المتدرّبين ٢- طباعة الدليل ومواد تدريب	تحديث وصياغة التشريعات والقوانين اللازمة لتأسيس ودعم الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، بما يشمل: ١- صياغة مشروع قانون إنشاء الهيئة وتنظيم مهامها وصلاحياتها. ٢- تعديل القوانين واللوائح ذات العلاقة لضمان استقلالية الهيئة وفاعلية عملها. ٣- تضمين الإجراءات القانونية اللازمة لاعتماد المدارس والمؤسسات التعليمية وفق المعايير المحددة. ٤- تحديد الأطر القانونية للإشراف والتعاون مع الجهات الرسمية والمؤسسات الدولية. ٥- تحديث اللوائح التنظيمية الخاصة بعمليات الاعتماد والتقويم لضمان التوافق مع أفضل الممارسات العالمية. ٦- تضمين الضمانات القانونية لحماية جودة الاعتماد وتفعيل آليات المراقبة والمتابعة
الفئات المستهدفة ١- صانعو السياسات التربويّة ٢- أصحاب المؤسّسات التربويّة ٣- فريق القيادة/ الإدارة المدرسية	**الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة				**الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٢

٦,٣. المنتج المرحليّ رقم ١٣: وضْع كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة

Handbook of requirements for all effective school standards - criteria for all ESP standard

المخرجات المرحليّة:	١. كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة ويشمل: • مجالات الاعتماد الأكاديمي ومعاييره انطلاقًا من الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي (المدرسة الفعالة). • آليات التّقويم الذّاتي وأدواته ومؤشّراته. ٢. آليات وأدوات التشخيص، والمتابعة، والتقويم.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. تحديد أدوات التقويم الذاتي والآليات لكل مجال من مجالات الاعتماد الأكاديميّ. ١,٢. وضع بنود ونماذج التقويم. ١,٣. وضع أدوات التشخيص والمتابعة وتقويم الأداء.	٢,١. تدريب الفريق القيادي والإداريّ على استخدام الكتيّب. ٢,٢. تطبيق الكتيّب على عيّنة تجريبيّة من المدارس (١٠٠ مدرسة).	٣,١. تقويم التّجربة التطبيقيّة من خلال إجراء دراسة استطلاعيّة (مجموعات تركيز وإجراء مقابلات واستبيانات).	٤,١. إصدار النّسخة المطوّرة من الكتيّب استنادًا إلى نتائج التّغذية الرّاجعة.

٦,٣ المنتج المرحليّ رقم ١٣ : وضْع كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة

Handbook of requirements for all effective school standards - criteria for all ESP standard

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	المخرجات المرحليّة	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- نظرة الاتّجاهات العالميّة الحديثة للاعتماد الأكاديميّ كنظام متكامل وفعّال لضمان الجودة التّربويّة. ٢- رؤية الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي ٣- الحاجة إلى تطبيق الإطار المرجعي للاعتماد الاكاديمي ٤- حاجة الفريق القياديّ/الإداريّ لدليل يحدّد الإجراءات التشغيليّة القياسيّة للحصول على الاعتماد الأكاديميّ ٥- الحاجة إلى التطوير المدرسيّ وتحسين مخرجات المدرسة ٦- الحاجة إلى اكتساب المدرسة مكانة مرموقة من خلال رفع مستوى الأداء المؤسّساتيّ التربويّ والإداريّ ٧- حاجة الفريق القيادي/الإداري لمرجع يوضح متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي والمدرسة الفعالة ونماذج تقويم تحققه. **الفئات المستهدفة** ١- صانعو السياسات التربويّة ٢- أصحاب المؤسّسات التربويّة ٣- فريق القيادة/ الإدارة المدرسية	١- تمكين القادة التربويّين من تحسين جودة الأداء التربويّ وفقًا للإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي (معايير المدرسة الفعالة) ٢- تمكين الفريق القياديّ/ الإداريّ من تحديد نفاط القوّة وإعادة النظر في الإجراءات المتبّعة لجهة تحسيتها ٣- توحيد المعايير المتّبعة لتحسين جودة الأداء بما يتوافق مع السياسات والمعايير والإجراءات المتّبعة من قبل الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة	١- كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة ويشمل: - مجالات الاعتماد الأكاديمي ومعاييره انطلاقًا من الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي (المدرسة الفعالة). - آليات التّقويم الذّاتي وأدواته ومؤشّراته ٢- آليات وأدوات التشخيص والمتابعة والتقويم **مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)** ١- إعداد كتيّب متكامل يتوافق مع المعايير المعتمدة ضمن الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي، ويعكس متطلبات المدرسة الفعّالة بمختلف أبعادها. ٢- تطوير شبكات تحقق منهجية لقياس مؤشرات الأداء، ومدى التزام المؤسسات التربوية بمعايير المدرسة الفعّالة على نحو يمكن توظيفه لأغراض التقويم والتحسين المستمر.	**المرحلة الأولى:** ١- تحديد أدوات التقويم الذاتي والآليات لكل مجال من مجالات الاعتماد الأكاديميّ ٢- وضع بنود ونماذج التقويم ٣- وضع أدوات التشخيص والمتابعة وتقويم الاداء **المرحلة الثانية:** ١- تدريب الفريق القيادي والإداريّ على استخدام الكتيّب ٢- تطبيق الكتيّب على عيّنة تجريبيّة من المدارس (١٠٠ مدرسة) **المرحلة الثالثة:** ١- تقويم التّجربة التطبيقيّة من خلال إجراء دراسة استطلاعيّة (مجموعات تركيز وإجراء مقابلات واستبيانات). **المرحلة الرابعة:** ١- اصدار النّسخة المطوّرة من الكتيّب استنادًا الى نتائج التّغذية الرّاجعة	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- مجلس الخدمة المدنية ٤- مجلس شورى الدولة ٥- التفتيش التربوي. ٦- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كلٌّ حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الاعتماد الاكاديمي و/أو التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة ٢- خبير في الادارة التربويّة والمدرسية ٣- خبير في تدريب المدربين ٤- مدربون للتطبيق التجريبي ٥- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٦- مدقق لغوي	تحديث وصياغة التشريعات والقوانين واللوائح التنظيمية اللازمة لدعم تنفيذ كتيب متطلبات معايير المدرسة الفعالة والاعتماد الأكاديمي، ويتضمن ذلك: ١- مراجعة وتعديل القوانين ذات العلاقة لضمان توافقها مع المعايير الحديثة للاعتماد الأكاديمي. ٢- وضع آليات قانونية واضحة لتنفيذ إجراءات التقويم الذاتي والمتابعة ضمن المدارس والمؤسسات التعليمية. ٣- تعزيز الإطار القانوني لضمان التزام المدارس بمعايير الجودة وتحفيز التطوير المؤسسي المستدام. ٤- تضمين الضمانات القانونية لحماية استقلالية عمليات الاعتماد وجودة التقييم. ٥- صياغة لوائح تنفيذية توضح مسؤوليات الجهات المختلفة والفرق القيادية والإدارية في تطبيق الكتيب **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية- وسائل-أدوات** ١- مطبوعات ورقية **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٢

٦,٤. المنتج المرحليّ رقم ١٤: تطوير أداة التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة

المخرجات المرحليّة:

١. دراسة استطلاعيّة تحليليّة تتناول أطر التقويم الذاتي/الداخلي للمدارس على المستويين المحلي والعالمي، متضمنةً الدروس المستقاة والممارسات الفضلى.
٢. أدوات التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة.
٣. نموذج للتقويم الذاتي/الداخلي يوضح المكوّنات والترابط فيما بينها.
٤. تدريب مديري المدارس والمعنيين حول استخدام أدوات التقويم الذاتي/الداخلي وتطبيقاتها.
٥. منصّة إلكترونيّة متعددة اللغات مرتبطة بالتقويم والنتائج وجمع وتحليل البيانات.
٦. توصيف مهام فرق التقويم الداخليّة في المدارس (من المجتمع المدرسيّ).
٧. توصيف دقيق لطبيعة العلاقة بين فرق التقويم في المدارس والهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي والجهات المختصّة.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. الإطار النظريّ للدراسة (مراجعة أطر التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة محليًّا وعالميًّا، ومراجعة القوانين والتشريعات المرتبطة بالتقويم ونتائجه، وتلخيص الدروس المستقاة والممارسات الفضلى). ١,٢. إجراء دراسة استطلاعية تحليلية.	٢,١. تطوير أدوات التقويم الذاتي/الداخلي على ضوء تحليل نتائج الدراسة. ٢,٢. وضع نموذج للتقويم الذاتي/الداخلي يوضح مكوّنات التقويم والترابط فيما بينها.	٣,١. إجراء تطبيق تجريبي على عيّنة من المدارس (١٠٠ مدرسة). ٣,٢. إعداد وتنفيذ برامج تدريب، تشمل: • أهمية التقويم المؤسساتي الداخلي/ الذاتي، ومراحله، وأثره على الممارسات التعليمية والإدارية. • استخدام تطبيقات التكنولوجيا لتعزيز استخدام أدوات التقويم الذاتي وتحليل البيانات. • اتخاذ قرارات مدرسية على ضوء تحليل نتائج التقويم وربطها بالتطوير المدرسي. • إعداد تقارير التقويم الذاتي وخطط التحسين. ٣,٣. مراجعة وتحسين أدوات ونماذج التقويم وطرق استخداماتها بناء على نتائج التجربة.	٤,١. توسيع نطاق تطبيق أدوات التقويم الذاتي/الداخلي على المستوى الوطني. ٤,٢. تأسيس فرق تقويم داخلية في المدارس، تضطلع بمتابعة تنفيذ التقويم وتحليل نتائجه. ٤,٣. توفير الدعم التقني والتربوي المستمر، ومواكبة المستجدات العالمية في مجال تقويم الأداء المدرسي. ٤,٤. التقويم المستمر لعمل فرق التقويم المدرسية، وأدوات التقويم والاستراتيجيات كلّ ٣ سنوات لتقييم الأثر والنتائج. ٤,٥. تحديد الأطر التنظيمية والتشغيلية للعلاقة بين فرق التقويم المدرسية والهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والجهات المعنية بالتقويم.

٦,٤ المنتج المرحليّ رقم ١٤: تطوير أداة التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	المخرجات المرحليّة	آليات التنفيذ	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- الاتّساق مع أهداف ورؤية التّعليم ٢٠٣٠ لمعدّة من قبل اليونيسكو ٢- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ ٣- الحاجة إلى تعزيز ثقافة التقويم لتحسين العمليّة التعليميّة التعلّمية والتطوير المدرسيّ ٤- الحاجة إلى تعزيز المساءلة وحس المسؤولية من قبل المجتمع المدرسيّ لتحسين وتطوير أداء المؤسّسة ٥- الحاجة إلى تطوير أدوات تقويم ذات صدقيّة وثبات عاليتين ٦- الحاجة إلى تحديث القوانين والسّياسات المرتبطة بعمليّة تقويم أداء المجتمع المدرسيّ، استنادًا إلى معايير الجودة ٧- الحاجة إلى إعداد نظام حوافز يرتبط بعملية التّقويم ونتائجه ٨- الحاجة إلى تعزيز ثقافة التّقويم الذاتي وتقويم الأقران **الفئات المستهدفة** ١- القيادة المدرسيّة من المديرين والإداريّين وسواهم ٢- المعلّمون ٣- المتعلّمون ٤- الأهل ٥- المحيط الاجتماعيّ	١- معرفة درجة التوافق بين الأداء المدرسيّ الفعليّ ومعايير الجودة والاعتماد الأكاديميّ ٢- تحديد مميزات المدرسة: البشرية، والماديّة، والفنيّة، والبيئيّة، والعلائقيّة، والإنجازات المحقّقة ٣- تحديد جوانب القوّة والضعف في الأداء المدرسيّ في ضوء متطلّبات تحقيق معايير الاعتماد ٤- تحديد ما يجب العمل على تعديل إجراءاته في ضوء متطلّبات الوصول إلى معايير الاعتماد ٥- تحديد نقطة الانطلاق في وضع خطط التحسين/التطوير المدرسيّ ٦- وضع أليات التقويم وطرائق استخدامها ٧- توضيح التشابك بين التقويم والتطوير المستمر بين المدرسة والمرجعيات المختصة ٨- تعزيز ثقافة التفكّر الفردي والتفكير الجماعيّ في الأداء والتحسين ٩- تعزيز مهارات تحليل البيانات وأساليب الحصول عليها ١٠- تعزيز ثقافة المساءلة في ضوء معايير الاعتماد ١١- تعزيز ثقافة العمل الفريقي، والتعاون، والمشاركة الجماعيّة للمساهمة في التّطوير المدرسيّ ١٢- ربط معايير التقويم الذاتي بالاعتماد الأكاديمي **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة	١- دراسة استطلاعيّة تبرز الدروس المستقاة والممارسات الفضلى من اعتماد أطر التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة محليًّا وعالميًّا ٢- أدوات التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة ٣- نموذج للتقويم الذاتي/الداخلي يوضح المكوّنات والترابط فيما بينها. ٤- تدريب مديري المدارس والمعنيين حول استخدام أدوات التقويم الذاتي/الداخلي وتطبيقاتها. ٥- منصّة إلكترونيّة متعددة اللغات مرتبطة بالتقويم والنتائج وجمع وتحليل البيانات. ٦- توصيف مهام فرق التقويم الداخليّة في المدارس (من المجتمع المدرسيّ). ٧- توصيف دقيق لطبيعة العلاقة بين فرق التقويم في المدارس والهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي والجهات المختصّة. **الجهات المشاركة** ١- وزارة التّربية/ وزارة البيئة/ وزارة الشّؤون الاجتماعيّة / وزارة الصّحّة / الوزارات ذات الصّلة ٢- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة ٣- التّفتيش التّربويّ ٤- مجلس الخدمة المدنية ٥- مجلس شورى الدولة ٦- المؤسّسات / الجهات التّربويّة الخاصّة ٧- مؤسّسات التّعليم العالي الرسّميّة والخاصّة (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	**المرحلة الأولى:** ١- الإطار النظريّ للدراسة (مراجعة أطر التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة محليًّا وعالميًّا، ومراجعة القوانين والتشريعات المرتبطة بالتقويم ونتائجه، وتلخيص الدروس المستقاة والممارسات الفضلى). ٢- إجراء دراسة استطلاعية تحليلية. **المرحلة الثانية:** ١- تطوير أدوات التقويم الذاتي/الداخلي على ضوء تحليل نتائج الدراسة. ٢- وضع نموذج للتقويم الذاتي/الداخلي يوضح مكوّنات التقويم والترابط فيما بينها. **المرحلة الثالثة:** ١- إجراء تطبيق تجريبي على عيّنة من المدارس (١٠٠ مدرسة) ٢- إعداد وتنفيذ برامج تدريب، تشمل: - أهمية التقويم المؤسساتي الداخلي/ الذاتي، مراحله، وأثره على الممارسات التعليمية والإدارية - استخدام تطبيقات التكنولوجيا لتعزيز استخدام أدوات التقويم الذاتي وتحليل البيانات. - اتخاذ قرارات مدرسية على ضوء تحليل نتائج التقويم وربطها بالتطوير المدرسي - إعداد تقارير حول التقويم الذاتي وخطط التحسين ٣- مراجعة وتحسين وتطوير أدوات ونماذج التقويم وطرق استخداماتها بناءً على نتائج التجربة **المرحلة الرابعة:** ١- توسيع نطاق تطبيق أدوات التقويم الذاتي/الداخلي على المستوى الوطني. ٢- تأسيس فرق تقويم داخلية في المدارس، تضطلع بمتابعة تنفيذ التقويم وتحليل نتائجه. ٣- إنشاء منصة إلكترونيّة متعددة اللغات مرتبطة بالتقويم والنتائج وجمع وتحليل البيانات. ٤- توفير الدعم التقني والتربوي المستمر، ومواكبة المستجدات العالمية في مجال تقويم الأداء المدرسي. ٥- التقويم المستمر لعمل فرق التقويم المدرسية، وأدوات التقويم والاستراتيجيات كلّ ٣ سنوات لتقييم الأثر والنتائج. ٦- تحديد الأطر التنظيمية والتشغيلية للعلاقة بين فرق التقويم المدرسية والهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والجهات المعنية بالتقويم.	١- شمولية الدراسة التحليلية لأطر التقويم الذاتي محليًا وعالميًا، وربطها بالسياق اللبناني. ٢- توثيق الممارسات الفضلى والدروس المستفادة من التجارب التربوية المقارنة. ٣- وضوح مؤشرات ومعايير أدوات التقويم واتساقها مع أهداف المدرسة وقابليتها للتكييف. ٤- تكامل مكونات نموذج التقويم وترابطها، مع قابليته للتطبيق والتحليل الكمي والنوعي. ٥- مراعاة خصوصيات المدارس الرسمية في تصميم النموذج والأدوات. ٦- شمولية البرنامج التدريبي لمراحل التقويم واستخدام التكنولوجيا الحديثة. ٧- قياس أثر التدريب باستخدام أدوات تقييم قبلية وبعدية واضحة. ٨- سهولة استخدام المنصة الإلكترونية، وتعدد لغاتها، وضمان الخصوصية. ٩- ربط المنصة بجمع البيانات وتحليلها وإصدار تقارير داعمة لاتخاذ القرار. ١٠- وضوح أدوار فرق التقويم الداخلي ومشاركتها الفاعلة في المدرسة. ١١- توفر الكفايات اللازمة لدى فرق التقويم في المدارس لاتخاذ قرارات مبنية على الأدلة. ١٢- وجود آليات مؤسسية للتنسيق مع الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والجهات المعنية. ١٣- نجاح التطبيق التجريبي من حيث نسبة المشاركة، جودة التنفيذ، وتطوير الأدوات بناءً عليه. ١٤- استدامة العملية من خلال آليات دورية للتقويم وتحديث الأدوات والنماذج. ١٥- أثر التقويم الذاتي في تحسين الأداء الإداري والتربوي وتعزيز ثقافة الجودة	التشريعات القانونية لتأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي: ١- اقتراح مشروع قانون لإنشاء الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي يتضمن جميع التشريعات والأنظمة اللازمة لتأسيس الهيئة وتفعيل مهامها وفق المعايير المطلوبة. ٢- صياغة مشروع قانون إنشاء الهيئة وتنظيم مهامها وصلاحياتها. ٣- تعديل القوانين واللوائح ذات العلاقة لضمان استقلالية الهيئة وفاعلية عملها. ٤- تحديد الأطر القانونية للإشراف والتعاون مع الجهات الرسمية والمؤسسات الدولية. ٥- تضمين الضمانات القانونية لحماية جودة الاعتماد وتفعيل آليات المراقبة والمتابعة. **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١. خبير في الاعتماد الاكاديمي و/أو التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة ٢. خبير في الادارة التربويّة والمدرسية ٣. خبير قانونيّ ٤. خبير في التخطيط التربوي ٥- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٦- مدقق لغوي **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات** مطبوعات ورقية **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٤

٦,٥. المنتج المرحليّ رقم ١٥: تطوير دليل متابعة وتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة وأدلّة تقويم الأداء (الموجودة والمستجدّة) وتفعيلها لتحقيق الجودة في الأداء التربويّ

المخرجات المرحليّة:

١. ملخّص يشمل المعايير المحليّة والعالميّة المعتمدة في تقويم أداء العاملين من قبل مؤسّسات الاعتماد الأكاديميّ.

٢. دليل متابعة وتقويم أداء العاملين في المدرسة.

٣. أدلّة تقويم محدثة لأداء جميع العاملين في المدرسة (تحديث الأدلّة الموجودة)

٤. أدلّة تقويم جديدة للمواقع الوظيفيّة المستحدثة

٥. وضع الخطط والبرامج التدريبية للتطبيق، تتضمن:
- حقائب/مواد تدريبيّة مرتبطة بالأدلّة.
- تنفيذ تطبيق تجريبيّ للأدلّة في عدد من المدارس.
- تدريب على الأدلّة.
- تقرير تقويم التطبيق التجريبي

٦. تعميم التطبيق

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. مراجعة أدبيّة حول تقويم أداء العاملين في المدرسة وبرامجه وأدواته، وآلياته المعتمدة محليًّا ودوليًّا وقوانينه وتشريعاته وسياساته، فضلًا عن إجراءات وآليّات التطبيق. ١,٢. وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة. ١,٣. توليف وتحليل وتوصيات. ١,٤. إعداد مسوّدة عن دليل متابعة وتقويم أداء العاملين في المدرسة يتضمّن: • السياسات والإجراءات. • آليات المتابعة والتقويم. • المعايير وأدوات تقويم الأداء لكافة العاملين. • المهام والمسؤوليات.	٢,١. تحديث أدلّة تقويم الأداء للعاملين في المدرسة (الموجود منها والذي يحتاج إلى تحديث). ٢,٢. وضع أدلّة تقويم جديدة للمواقع الوظيفيّة المستحدثة. ٢,٣. إعداد حقائب/مواد تدريبيّة حول تقويم الأداء. ٢,٤. إعداد موارد رقميّة وغير رقميّة مرتبطة بدليل متابعة وتقويم الأداء. ٢,٥. تدريب الفئات المستهدفة لاستخدام دليل متابعة وتقويم الأداء. ٢,٦. تدريب الفئات المستهدفة لاستخدام دليل تقويم الأداء الخاص بكلّ منها.	٣,١. تطبيق الأدلّة على عيّنة تجريبيّة من المدارس	٤,١. تقويم أثر المرحلة التدريبية. ٤,٢. تحليل البيانات الناتجة عن التنفيذ لجهة تحسين نتائج أداء العاملين في المدرسة. ٤,٣. تقويم التنفيذ. ٤,٤. إعداد النسخ النهائيّة من الأدلّة

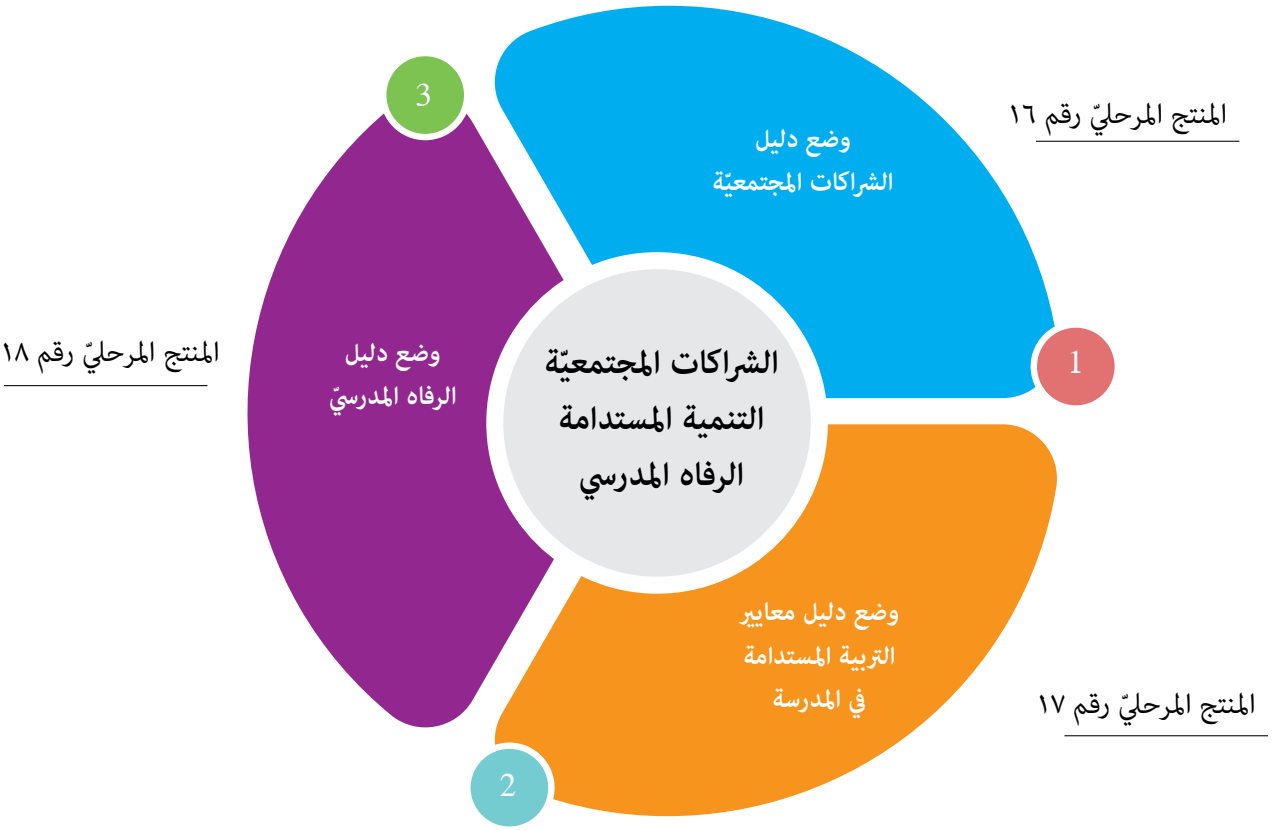
٦,٥. المنتج المرحليّ رقم ١٥: تطوير دليل متابعة وتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة وأدلّة تقويم الأداء (الموجودة والمستجدّة) وتفعيلها لتحقيق الجودة في الأداء التربويّ

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ للمنهاج ٢- الاتساق مع الإطار الوطني للاعتماد الأكاديمي: المعايير المحدثة للمدرسة الفعّالة ٣- الحاجة الى رفع مستوى الكفاءة الذاتيّة لجميع العاملين في المدرسة من خلال تحسين أدائهم المهنيّ من أجل تحقيق جودة تربويّة عالية ٤- أهميّة وجود آليّة لمتابعة وتحسين أداء العاملين في المدرسة ٥- أهميّة وجود آليّة متابعة وتقويم لأداء جميع العاملين في المدرسة ٦- أهميّة تحديد معايير لأدوات تقويم أداء جميع العاملين في المدرسة ٧- الاتساق مع المعايير العالميّة للمتابعة والتقويم لأداء العاملين في المدرسة **الفئات المستهدفة** ١- القيادة المدرسيّة من المديرين والإداريّين وسواهم ٢- المعلّمون ٣- المتعلّمون ٤- لأهل ٥- المحيط الاجتماعيّ	١- إعداد دليل متابعة وتقويم أداء العاملين في المدرسة لضمان الجودة التربويّة ٢- تطوير أدلّة تقويم الأداء لجميع العاملين في المدرسة (تحديث الموجود واستحداث أدلّة للمواقع المستجدّة) ٣- تحديد آليّة لمتابعة وتحسين أداء العاملين في المدرسة **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة **المخرجات المرحليّة** ١- ملخّص يشمل المعايير المحليّة والعالميّة المعتمدة في تقويم أداء العاملين من قبل مؤسّسات الاعتماد الأكاديميّ. ٢- دليل متابعة وتقويم أداء العاملين في المدرسة. ٣- أدلّة تقويم محدثة لأداء جميع العاملين في المدرسة (تحديث الأدلّة الموجودة) ٤- أدلّة تقويم جديدة للمواقع الوظيفيّة المستحدثة ٥- وضع الخطط والبرامج التدريبية للتطبيق، تتضمن: - حقائب/مواد تدريبيّة مرتبطة بالأدلّة. تدريب على الأدلّة. - تنفيذ تطبيق تجريبيّ للأدلّة في عدد من المدارس. - تقرير تقويم التطبيق التجريبي ٦- تعميم التطبيق	١- شمولية المراجعة النظرية للأدبيات والتجارب المحلية والعالمية، مع توثيق المعايير المعتمدة من مؤسسات الاعتماد الأكاديمي. ٢- اتساق دليل المتابعة والتقويم مع القوانين والسياسات التربوية الوطنية، ووضوح مكوناته (سياسات – إجراءات – مهام – معايير). ٣- تحديث الأدلة القائمة بناءً على نتائج التحليل والممارسات الفضلى، مع الحفاظ على مواءمتها للسياق اللبناني. ٤- إنتاج أدلة تقويم جديدة تلبي احتياجات المواقع الوظيفية المستحدثة في المدرسة. ٥- وضوح المؤشرات والمعايير التقييمية في الأدلة لجميع الفئات (مديرون، معلمون، إداريون، اختصاصيون...). ٦- قابلية الأدلة للتطبيق العملي والمتابعة المستمرة من قبل إدارة المدرسة والجهات المختصة. ٧- جودة المواد التدريبية والحقائب المرتبطة بالأدلة، من حيث المضمون والأساليب التعليمية المستخدمة. ٨- فاعلية التدريب في تمكين المستهدفين من استخدام الأدلة بفعالية (قياس قبل وبعد، مخرجات تطبيقية). ٩- تنفيذ تجريبي ناجح للأدلة على عينة متنوعة من المدارس مع تغطية جغرافية وتربوية ملائمة. ١٠- تحليل أثر التدريب والتطبيق التجريبي على تحسين أداء العاملين وممارساتهم التربوية والإدارية. ١١- مراعاة التخصصية والتكامل بين أدلة المواقع المختلفة وعدم التكرار أو التعارض. ١٢- وضوح المهام والمسؤوليات المرتبطة بعملية المتابعة والتقويم داخل المدرسة. ١٣- توفر موارد داعمة (رقمية وغير رقمية) تسهّل استخدام الأدلة ومتابعتها بشكل مستدام. ١٤- قابلية الأدلة للتحديث والتطوير الدوري وفق المعطيات الجديدة ونتائج المتابعة. ١٥- أثر الأدلة على جودة الأداء المدرسي الشامل (تحسين نوعية التعليم، زيادة الفعالية الإدارية، تعزيز ثقافة التقييم والتحسين).	**المرحلة الأولى:** ١- مراجعة أدبيّة حول تقويم أداء العاملين في المدرسة وبرامجه وأدواته، وآلياته المعتمدة محليًّا ودوليًّا وقوانينه وتشريعاته وسياساته، فضلًا عن اجراءات وآليّات التطبيق ٢- وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة ٣- توليف وتحليل وتوصيات ٤- إعداد مسوّدة عن دليل متابعة وتقويم أداء العاملين في المدرسة يتضمّن: - السياسات والاجراءات - آليات المتابعة والتقويم - المعايير وأدوات تقويم الاداء لكافة - العاملين - المهام والمسؤوليات **المرحلة الثانية:** ١- تحديث أدلّة تقويم الأداء للعاملين في المدرسة (الموجود منها والذي يحتاج إلى تحديث) ٢- وضع أدلّة تقويم جديدة للمواقع الوظيفيّة المستحدثة ٣- إعداد حقائب/مواد تدريبيّة حول تقويم الأداء ٤- إعداد موارد رقميّة وغير رقميّة مرتبطة بدليل متابعة وتقويم الأداء ٥- تدريب الفئات المستهدفة لاستخدام دليل متابعة وتقويم الأداء ٦- تدريب الفئات المستهدفة لاستخدام دليل تقويم الاداء الخاص بكلّ منها **المرحلة الثالثة:** تطبيق الأدلّة على عيّنة تجريبيّة من المدارس المرحلة الرابعة: ١- تقويم أثر المرحلة التدريبية ٢- تحليل البيانات الناتجة عن التنفيذ لجهة تحسين نتائج أداء العاملين في المدرسة ٣- تقويم التنفيذ ٤- إعداد النسخ النهائيّة من الأدلّة	١- وزارة التّربية/ وزارة البيئة/ وزارة الشؤون الاجتماعيّة / وزارة الصّحّة / الوزارات ذات الصّلة ٢- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة ٣- التّفتيش التّربويّ ٤- مجلس الخدمة المدنية ٥- مجلس شورى الدولة ٦- المؤسّسات / الجهات التّربويّة الخاصّة ٧- مؤسّسات التّعليم العالي الرسّميّة والخاصّة (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الاعتماد الاكاديمي و/أو التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة ٢- خبير في الادارة التربويّة والمدرسية ٣- خبير قانونيّ ٤- خبير في التخطيط التربوي ٥- خبير في التقويم الذاتي/ الداخلي للمدارس ٦- خبير في الكفايات المهنيّة ٧- خبير في علم النفس ٨- خبير في علم الاجتماع ٩- خبير إحصائيّ ١٠- مدقق لغوي ١١- خبير فني (تصميم وإخراج فني وطباعة)	١- اقتراح التّعديلات اللاّزمة على القوانين المعمول بها لجهة: ٢- تمكين فريق القيادة/ الإدارة من وضع الخطط للتقويم الذاتي ٣- تطوير التّشريعات من قوانين وأنظمة وقرارات لجهة اختيار فريق المراقبة والمتابعة لعملية التقويم ٤- الربط مع القوانين المتعلّقة بسياسة التحفيز والقوانين ذات الصلة ٥- مراجعة القوانين والتشريعات المرتبطة بالتقويم ونتائجه. **الموارد المادية/ تجهيزات- أبنية- وسائل-أدوات** ١- لوازم تدريب ومطبوعات حسب عدد العيّنة من المتدرّبين ٢- طباعة الدليل ومواد تدريب **الفترة الزمنية** عدد الأشهر: ٤

٧. ترسيمة الشراكات المجتمعية – التنمية المستدامة – الرفاه المدرسي

جودة الأداء التربوي

التطوير المدرسيّ والفعاليّة



٧,١. المنتج المرحليّ رقم ١٦: وضْع دليل الشراكات المجتمعيّة

المخرجات المرحليّة:	١. دليل الشراكات المجتمعيّة. ٢. دراسة استطلاعيّة لواقع الشراكات ولتحديد الأولويات والحاجات لدى المجتمع المدرسي المرتبطة بالشراكات المجتمعيّة. ٣. حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل. ٤. تدريب على الدليل. ٥. موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالشراكات المجتمعيّة. ٦. تطبيق تجريبيّ في عدد من المدارس لتطبيق دليل الشراكات المجتمعية (١٠٠ مدرسة). ٧. تعميم تطبيق الدليل على المدارس.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. إجراء دراسة استطلاعية لفهم واقع الحال والحاجات والأولويّات من خلال: • مراجعة الأدبيات والتوليف. • وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة. • تحليل النتائج. • تقرير عام وتوصيات. ١,٢. إعداد دليل الشراكات المجتمعيّة.	٢,١. إعداد حقيبة/مادة تدريبيّة حول الشراكات. ٢,٢. تدريب الفريق القيادي/الإداري والمعنيّين على دليل الشراكات المجتمعيّة. ٢,٣. إعداد موارد تربوية ورقية ورقميّة مرتبطة بالشراكات. ٢,٤. إطلاق حملة توعيّة حول أهمّيّة الشراكات	٣,١. تشكيل فرق عمل مدرسية تُعنى بتفعيل الشراكات، ضمن إطار الحوكمة المدرسية. ٣,٢. تنفيذ مشروع نموذجي / pilot project في عدد من المدارس (١٠٠ مدرسة) لتطبيق دليل الشراكات.	٤,١. تقويم أثر التجربة باستخدام أدوات تقييم مناسبة (قوائم تحقق، مقابلات، تقارير تحليلية). ٤,٢. إجراء تعديلات وتحسينات على الدليل والمواد التدريبية بناءً على نتائج التقويم. ٤,٣. إصدار النسخة النهائية المحدثة من دليل الشراكات المجتمعية. ٤,٤. تعميم الدليل والتجربة على المستوى الوطني.

٧,١ المنتج المرحليّ رقم ١٦ : وضْع دليل الشراكات المجتمعيّة

المسوّغات/ المبرّرات

١- رؤية الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التّعليم العامّ ما قبل الجامعيّ
٢- التّلاقي مع أهداف ورؤية التّعليم ٢٠٣٠ سيّما الأهداف الثالث والرّابع والخامس
٣- الالتزام بمعايير الإطار المرجعيّ للاعتماد الأكاديميّ
٤- تطبيق معايير الإطار المرجعي للشراكات المجتمعيّة
٥- ضمان تحقيق التطوّر والتّنمية لكلّ من المدرسة والمجتمع
٦- تعميق روح التعاون بين جميع الأطراف: متعلّم، معلّم، أهل، إدارة، مجتمع محليّ ومدنيّ
٧- غرز قيم العدالة والمساواة والاحترام والحوار بين الاطراف الداخلية والخارجية
٨- تعزيز مفهوم المواطنة والكفايات المرتبطة به

الفئات المستهدفة

١- القيادة المدرسيّة من المديرين والإداريّين وسواهم
٢- المعلّمون
٣- المتعلّمون
٤- لأهل
٥- المحيط الاجتماعيّ

الأهداف

١- نتاج أدوات تربوية لبناء فهم مشترك للشراكات المجتمعيّة وترسيخه
٢- تحديد المعايير العلميّة للمجالات الأساسيّة للشراكات المجتمعيّة تنسجم مع رؤية المناهج الجديدة
٣- تطوير الأداء التربويّ للهيئة التعليميّة ولفريق القيادة التربويّة والفنيّة حول كيفية إنشاء شراكات فاعلة
٤- تعزيز العمل التّعاونيّ والتّشاركيّ الاجتماعيّ المرتكز على مفهوم العمل التّطوعيّ في البيئة المدرسيّة
٥- تطوير الكفايات الوطنيّة والاجتماعية (التواصل، المواطنة، التعاطف، التعاون...)
٦- تعزيز الكفايات الشخصيّة لدى المتعلّمين (إدارة الأزمات، الوعي الذاتي، المرونة والقدرة على التكيّف)

الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل

١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة

المخرجات المرحليّة

١- دليل الشراكات المجتمعيّة.
٢- دراسة استطلاعيّة لواقع الشراكات ولتحديد الأولويات والحاجات لدى المجتمع المدرسي المرتبطة بالشراكات المجتمعيّة.
٣- حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل.
٤- تدريب على الدليل.
٥- موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالشراكات المجتمعيّة.
٦- تطبيق تجريبيّ في عدد من المدارس لتطبيق دليل الشراكات المجتمعية (١٠٠ مدرسة).
٧- تعميم تطبيق الدليل على المدارس.

مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)

١- شمول الدراسة الاستطلاعية للحاجات الفعلية والأولويات الخاصة بالمجتمع المدرسي، مع استنادها إلى أدوات كمية ونوعية دقيقة.
٢- اتساق دليل الشراكات مع السياسات التربوية الوطنية وأطر الحوكمة المدرسية.
٣- وضوح مكونات الدليل (مبادئ، نماذج شراكة، آليات، أدوار، مسؤوليات، معايير متابعة وتقييم).
٤- ملاءمة الدليل للسياقات المتنوعة (مناطق ريفية، حضرية، ظروف اقتصادية واجتماعية مختلفة).
٥- توثيق أفضل الممارسات من التجارب المحلية والدولية في مجال الشراكات المجتمعية.
٦- جودة الحقيبة التدريبية من حيث التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، وتنوع وسائط التعلم (رقمية، ورقية، تطبيقات عملية).
٧- فعالية التدريب في تمكين الفريق القيادي والإداري من بناء وتنفيذ شراكات مجتمعية حقيقية (قياس قبل/بعد).
٨- مشاركة حقيقية من المجتمع المحلي (أولياء أمور، بلديات، منظمات، مجتمع مدني...) في التصميم والتنفيذ والتقويم.
٩- نجاح التطبيق التجريبي في المدارس النموذجية (١٠٠ مدرسة)، وتوثيق التحديات والدروس المستفادة.
١٠- استخدام أدوات تقييم مناسبة لقياس أثر الشراكات (مثل: مدى تلبية الحاجات، جودة التفاعل، دعم العملية التعليمية).
١١- مرونة الدليل وقابليته للتحديث بناءً على نتائج التجربة الميدانية والتحسينات المقترحة.
١٢- توفر موارد داعمة متنوعة (مطويات، فيديوهات، أدلة مختصرة، منصات تفاعلية).
١٣- وضوح دور فرق العمل المدرسية وتكاملها ضمن منظومة الحوكمة المدرسية.
١٤- أثر الشراكات على المدرسة من حيث تحسين بيئة التعلم، تعزيز مشاركة الأهل، وتوسيع فرص الدعم المجتمعي.
١٥- اعتماد نهج مؤسسي مستدام لتفعيل الشراكات وتكرارها وتوسيعها على المستوى الوطني

آليات التنفيذ

المرحلة الأولى:
١- إجراء دراسة استطلاعية لفهم واقع الحال والحاجات والأولويّات من خلال:
- مراجعة الأدبيات والتوليف
- وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة
- تحليل النتائج
- تقرير عام وتوصيات
٢- إعداد دليل الشراكات المجتمعيّة

المرحلة الثانية:
١- إعداد حقيبة/مادة تدريبيّة حول الشراكات
٢- تدريب الفريق القيادي/الإداري والمعنيّين على دليل الشراكات المجتمعيّة
٣- إعداد موارد تربوية ورقية ورقميّة مرتبطة بالشراكات
٤- إطلاق حملة توعيّة حول أهمّيّة الشراكات

المرحلة الثالثة:
١- تشكيل فرق عمل مدرسيّ وكوادر الرّعاية والدّعم للمواكبة (الحوكمة)
٢- تنفيذ المشروع النموذجي / pilot project في عدد من المدارس (١٠٠ مدرسة) لتطبيق دليل الشراكات

المرحلة الرابعة:
١- تقويم أثر التجربة باستخدام أدوات تقييم مناسبة (قوائم تحقق، مقابلات، تقارير تحليلية).
٢- إجراء تعديلات وتحسينات على الدليل والمواد التدريبية بناءً على نتائج التقويم.
٣- إصدار النسخة النهائية المحدثة من دليل الشراكات المجتمعية.
٤- تعميم الدليل والتجربة على المستوى الوطني.

الجهات المشاركة

١- وزارة التّربية والتعليم العالي
٢- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة
٣- التّفتيش التّربويّ
٤- الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي (من بعد تشكيلها)
٥- مؤسّسات القطاع الخاصّ
٦- المؤسّسات / الجهات التّربويّة الخاصّة
٧- مؤسّسات التّعليم العالي الرسّميّة والخاصّة
٨- قطاعي التعليم المهنيّ الرسمي والخاصّ (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)

الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون

١- خبير في الاعتماد الاكاديمي و/أو التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة
٢- خبير في الادارة التربويّة والمدرسية
٣- خبير قانونيّ
٤- خبير في التخطيط التربوي
٥- خبير في التقويم الذاتي/ الداخلي للمدارس
٦- خبير في الكفايات المهنيّة
٧- خبير في علم النفس
٨- خبير في علم الاجتماع
٩- مدقق لغوي

الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات

١- لوازم تدريب ومطبوعات حسب عدد العيّنة من المتدرّبين
٢- طباعة الدليل ومواد تدريب

تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين

اقتراح التعديلات اللازمة على القوانين واللوائح المعمول بها بهدف:
١- تمكين فرق القيادة والإدارة المدرسية من وضع الخطط التنموية وبناء شراكات فعّالة مع القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتحقيق أهداف الشراكات المجتمعية المدرسية.
٢- تحديد وضبط آليات اختيار كوادر الرعاية والدعم وفق معايير تأهيلية تتناسب مع توصيفاتهم الوظيفية ومتطلبات الأداء.
٣- إنشاء وتفعيل وحدة مختصة بالأنشطة اللاصفية ضمن الهيكل الإداري للمدرسة لتعزيز التواصل والشراكات المجتمعية.
٤- مراجعة وتفعيل القوانين والتشريعات المتعلقة بالممارسات البيئية، مكافحة التمييز بين الجنسين، الخدمة المجتمعية، وتعزيز العدالة الاجتماعية داخل المدارس بما ينسجم مع المشاريع ذات الصلة.
٥- ضمان تطبيق فعّال لمرسوم خدمة المجتمع رقم ٨٩٢٤ بتاريخ ٢١-٩-٢٠١٢، وتطوير آليات متابعة تنفيذ المرسوم ضمن المؤسسات التعليمية.
التنسيق مع الجهات المعنية لضمان
٦- توافق التعديلات القانونية مع الاستراتيجيات الوطنية ذات الصلة وأهداف التنمية المستدامة

الفترة الزمنية

عدد الأشهر: ٢-٣

٧,٢. المنتج المرحليّ رقم ١٧: وضع دليل معايير التّربية على التنمية المستدامة في المدرسة

المخرجات المرحليّة:

١. وضع دليل معايير التّربية على التنمية المستدامة في المدرسة.
٢. دمج أهداف التنمية المستدامة في المناهج والممارسات الإداريّة والتعليميّة.
٣. حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل.
٤. تدريب على الدليل.
٥. موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالتربية على التنمية المستدامة.
٦. تطبيق تجريبيّ في عدد من المدارس لتطبيق دليل معايير التربية على التنمية المستدامة.
٧. تعميم تطبيق الدليل على المدارس.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. مراجعة أدبيات حول مفهوم التنمية المستدامة، أهميتها وآليات تطبيقها في المدارس. ١,٢. توليف وتحليل وتوصيات. ١,٣. وضع دليل معايير التربية على التنمية المستدامة لتطبيق أهداف التنمية المستدامة بما يلائم السياق اللبناني، يشمل: • تعريف بالتنمية المستدامة وأهدافها. • خصائص المدرسة الفعّالة وارتباطها بتعزيز البرامج والمشاريع للاستجابة لأهداف التنمية المستدامة. • آليّات دمج أهداف التنمية المستدامة في المناهج والأداء الإداري/التربوي والممارسات. • آلية تقويم تطبيق الأهداف. • تحديد المعوّقات/التحديّات. • اقتراح بعض الحلول.	٢,١. عقد ورش عمل مع بعض مديري المدارس والمنسّقين واللجان الأخرى والشركاء المعنيّين لمناقشة الدليل، واقتراح آلية عمل واستراتيجيات لتطبيق مفهوم التنمية المستدامة في المدارس مع إعداد نماذج دروس تطبيقية توضح كيفية دمج أهداف التنمية المستدامة في عملية التعليم/التعلّم والتقويم. ٢,٢. إعداد حقيبة/تدريبيّة حول دليل معايير التربية على التنمية المستدامة. ٢,٣. تدريب الفريق القيادي/الإداري والمعنيّين على الدليل. ٢,٤. إعداد موارد تربوية رقميّة وغير رقميّة مرتبطة بالتربية على التنمية المستدامة.	٣,١. إجراء تطبيق تجريبي في عدد من المدارس لتطبيق دليل معايير التربية على التنمية المستدامة . ٣,٢. إطلاق حملة توعيّة حول أهمّيّة التربية على التنمية المستدامة.	٤,١. تقويم أثر التطبيق على أفراد المجتمع المدرسي من خلال قائمة التحقق والتقويم. ٤,٢. إصدار النسخة النهائية من الدليل وتعميم التطبيق.

٧,٢ المنتج المرحليّ رقم ١٧: وضع دليل معايير التّربية على التنمية المستدامة في المدرسة

المسوّغات/ المبرّرات

١- التحديات العالميّة على المستويات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والبيئيّة
٢- ضرورة الاتساق والمواءمة مع أهداف التنمية المستدامة التي أقرّتها الأمم المتّحدة عام ٢٠١٥
٣- الاتساق مع رؤية الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي (المدرسة الفعّالة، الشراكات المجتمعيّة، التعليم الجيد، حقوق الانسان، المساواة، البيئة، المقاربة بالكفايات...)
٤- الحاجة إلى تشبيك عمل الإدارة التربويّة مع الجهات غير الحكومية لجهة التخطيط/التمويل/التنفيذ... في مشاريع التنمية المستدامة
٥- حاجة الفريق القيادي/الإداري لوضع الخطط التنموية الدائمة لتلبية متطلبات المجتمع المدرسي
٦- إعداد جيل له دور فعّال في حماية مجتمعه وبيئته وقادر على المشاركة في إيجاد حلول للمشاكل المحليّة والعالميّة

الفئات المستهدفة

١- فئة مستهدفة مباشرة
٢- القيادة المدرسيّة من المديرين والإداريّين وسواهم
٣- المعلّمين
٤- المتعلّمين
٥- الأهل
٦- الفريق الفنيّ (السائقين، مستثمر الحانوت ....)
فئة مستهدفة غير مباشرة
١- المحيط الاجتماعيّ

الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل

١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة

الأهداف

١- ربط رؤية المدرسة بأهداف التنمية المستدامة.
٢- تحديد معايير التربية على التنمية المستدامة بناء على الأهداف التي وضعتها اللجنة العالمية للبيئة والتنمية التابعة للأمم المتّحدة عام ٢٠١٥
٣- تحديد معوّقات/تحديّات التنمية المستدامة في المدرسة: اقتصاديّة – ماليّة (أنماط الاستهلاك)، اجتماعيّة (المساواة، نوع المشاركة)، بيئيّة (الوعي البيئي والصحي)، بشريّة (المؤهلات)، إداريّة (المركزية)...
٤- اقتراح حلول عمليّة لمعالجة المعوّقات/تحديّات التي تعترض تطبيق التنمية المستدامة في المدرسة
٥- تعزيز آليّات الشراكات المجتمعيّة لتمكين الفريق القياديّ/الإداريّ من تحديث رؤية المدرسة واستراتيجيّات التعليم والتقويم لتتلاءم مع أهداف التنمية المستدامة
٦- الملاءمة بين خطة تطوير المدرسة SIP ومشاريع التنمية المستدامة المنفّذة داخل المدرسة وخارجها
٧- تعزيز ثقافة التنمية المستدامة في المجتمع المدرسي

المخرجات المرحليّة

١- وضع دليل للتنمية المستدامة في المدرسة
٢- دمج أهداف التنمية المستدامة في المناهج والممارسات الإداريّة والتعليميّة
٣- حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل
٤- تدريب على الدليل
٥- موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالتربية على التنمية المستدامة
٦- تطبيق تجريبيّ في عدد من المدارس لتطبيق دليل معايير التربية على التنمية المستدامة
٧- تعميم تطبيق الدليل على المدارس

مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)

١- شمول الدليل لمفاهيم التنمية المستدامة وأهدافها العالمية (SDGs) مع مواءمتها للسياق اللبناني التربوي والاجتماعي.
٢- وضوح المعايير والمحاور الأساسية التي تربط بين ممارسات المدرسة وأهداف التنمية المستدامة في الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية.
٣- دمج فعّال لأهداف التنمية المستدامة في المناهج، والخطط الإدارية، والتقويم، والممارسات الصفية واللاصفية.
٤- ارتباط محتوى الدليل بالمدرسة الفعالة ودورها في تعزيز المواطنة البيئية والمسؤولية الاجتماعية.
٥- توثيق التحديات المحتملة أمام تطبيق التربية على التنمية المستدامة واقتراح حلول عملية واقعية.
٦- جودة الحقيبة التدريبية وارتباطها الوثيق بمحتوى الدليل من حيث الفهم والتطبيق والتقويم.
٧- فعالية الورش التدريبية في تمكين الإدارات التربوية والمعلّمين من استيعاب وتطبيق مفاهيم التنمية المستدامة.
٨- إعداد موارد تربوية متنوعة (رقمية وغير رقمية) تعزز تعلم التنمية المستدامة وتسهّل استخدامها في الصفوف والمجتمعات المدرسية.
٩- نجاح التطبيق التجريبي في المدارس المستهدفة (عدد، نوع، تنوع سياقات)، وتوثيق نتائجه.
١٠- قياس أثر التطبيق على مواقف وسلوك المجتمع المدرسي (متعلمون، معلمون، إدارة...) باستخدام أدوات تقييم موثوقة (قوائم تحقق، مقابلات، استبانات).
١١- إطلاق حملة توعية شاملة حول أهمية التربية على التنمية المستدامة وارتباطها بجودة التعليم ورفاه المتعلّمين.
١٢- مرونة الدليل وإمكانية تطويره بناءً على نتائج التقويم الميداني والتغذية الراجعة من المدارس.
١٣- دمومة التطبيق المؤسسي من خلال إدماج مفاهيم التنمية المستدامة في خطط المدرسة السنوية.
١٤- اعتماد نهج تشاركي في إعداد الدليل من خلال إشراك الشركاء التربويين والمعنيين في المجتمع المحلي والدولي.
١٥- إصدار نسخة نهائية محدثة وشاملة للدليل مع خطة لتعميمه وطنياً ضمن الإطار المرجعي للسياسات التربوية المستدامة

آليات التنفيذ

المرحلة الأولى:
١- مراجعة أدبيات حول مفهوم التنمية المستدامة، أهميتها وآليات تطبيقها في المدارس.
٢- توليف وتحليل وتوصيات
٣- وضع دليل معايير التربية على التنمية المستدامة لتطبيق أهداف التنمية المستدامة بما يلائم السياق اللبناني، يشمل:
- تعريف بالتنمية المستدامة وأهدافها
- خصائص المدرسة الفعّالة وارتباطها بتعزيز البرامج والمشاريع للاستجابة لأهداف التنمية المستدامة
٤- آليّات دمج أهداف التنمية المستدامة في المناهج والأداء الإداري/التربوي والممارسات
٥- آلية تقويم تطبيق الأهداف
٦- تحديد المعوّقات/التحديّات
٧- اقتراح بعض الحلول

المرحلة الثانية:
١- عقد ورش عمل مع بعض مديري المدارس والمنسّقين واللجان الأخرى والشركاء المعنيّين لمناقشة الدليل، واقتراح آلية عمل واستراتيجيات لتطبيق مفهوم التنمية المستدامة في المدارس مع إعداد نماذج دروس تطبيقية توضح كيفية دمج أهداف التنمية المستدامة في عملية التعليم/التعلّم والتقويم
٢- إعداد حقيبة/تدريبيّة حول دليل معايير التربية على التنمية المستدامة
٣- تدريب الفريق القيادي/الإداري والمعنيّين على الدليل
٤- إعداد موارد تربوية رقميّة وغير رقميّة مرتبطة بالتربية على التنمية المستدامة

المرحلة الثالثة:
١- إطلاق حملة توعيّة حول أهمّيّة التربية على التنمية المستدامة
٢- إجراء تطبيق تجريبي في عدد من المدارس لتطبيق دليل معايير التربية على التنمية المستدامة

المرحلة الرابعة:
١- تقويم أثر البرنامج على أفراد المجتمع المدرسي من خلال قائمة التحقق والتقويم
٢- إصدار النسخة النهائية من الدليل وتعميم التجربة

الجهات المشاركة

١- وزارة التّربية والتعليم العالي
٢- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة
٣- التّفتيش التّربويّ
٤- الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي (من بعد تشكيلها)
٥- مؤسّسات القطاع الخاصّ
٦- المؤسّسات/الجهات التّربويّة الخاصّة
٧- مؤسّسات التّعليم العالي الرسّميّة والخاصّة
٨- قطاعي التعليم المهنيّ الرسمي والخاصّ (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)

الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية-وسائل-أدوات

١- لوازم تدريب ومطبوعات حسب عدد العيّنة من المتدرّبين
٢- طباعة الدليل ومواد تدريب

الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون

١- خبير في الاعتماد الاكاديمي
٢- خبير في الادارة التربويّة والمدرسية
٣- خبير في تدريب المدربين
٤- باحثون وفنيون لتحويل المواد إلى برنامج
٥- تدريب غير متزامن
٦- مدربون للتطبيق التجريبي
٧- خبير ترجمة إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية
٨- مدقق لغوي

تحديث/صياغة/تعديل/قوانين

اقتراح التعديلات والتحديثات اللازمة على القوانين والتشريعات النافذة بهدف:
١- تمكين فريق القيادة والإدارة المدرسية من وضع الخطط التنموية المستدامة وبناء شراكات فعّالة مع القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.
٢- تطوير وتنقيح القوانين والأنظمة والقرارات المتعلقة باختيار أعضاء الفريق القيادي والإداري، بحيث يتم استقطاب العاملين الذين أتموا تدريبات وإعدادًا يتلاءم مع توصيفهم الوظيفي ومسؤولياتهم.
٣- تحديث القوانين ذات الصلة بالممارسات البيئية والخدمة المجتمعية، بما يدعم تنفيذ برامج التنمية المستدامة داخل المدرسة.
٤- تعميم سياسة دمج المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن الإطار التشريعي والتنفيذي بما يضمن حقوقهم وفرص تعلمهم المتكافئة.
٥- ضمان التوافق والانسجام بين التشريعات المدرسية الوطنية والمعايير الدولية في مجال التنمية المستدامة والتعليم الشامل

الفترة الزمنية

عدد الأشهر: ٢-٣

٧,٣. المنتج المرحليّ رقم ١٨: وضع دليل الرفاه المدرسيّ

المخرجات المرحليّة:	١. دليل الرّفاه المدرسي. ٢. دراسة الاستطلاعية لواقع الرفاه المدرسي لتحديد الأولويات والحاجات المرتبط بثقافة الرفاه. ٣. حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل. ٤. تدريب على الدليل. ٥. موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالرفاه المدرسيّ. ٦. تطبيق تجريبيّ في عدد من المدارس لتطبيق دليل الرفاه المدرسيّ. ٧. تعميم تطبيق الدليل على المدارس.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. إجراء دراسة استطلاعية لفهم واقع الرفاه في البيئة المدرسية، والحاجات والأولويّات من خلال: • مراجعة الأدبيات والتوليف. • وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة. • تحليل النتائج. • تقرير عام وتوصيات. ١,٢. إعداد دليل الرفاه المدرسي.	٢,١. إعداد حقيبة/تدريبيّة حول الرفاه المدرسيّ. ٢,٢. تدريب الفئات المستهدفة (القيادات المدرسية، المعلمين، الاختصاصيين الاجتماعيين...) على دليل الرفاه المدرسيّ. ٢,٣. إعداد موارد تربوية رقميّة وغير رقميّة مرتبطة بالرفاه. ٢,٤. إطلاق حملة توعيّة حول أهمّيّة الرّفاه.	٣,١. تشكيل فرق مدرسية تُعنى بتطبيق دليل الرفاه (تشمل معنيين بالرعاية، الصحة النفسية، الدعم التربوي...). ٣,٢. تنفيذ المشروع النموذجي / pilot study في عدد من المدارس لتطبيق دليل الرفاه.	٤,١. تقويم أثر التجربة على أفراد المجتمع المدرسي من خلال قائمة التحقق والتقويم. ٤,٢. إصدار النسخة النهائية من الدليل وتعميم التجربة.

٧,٣ المنتج المرحليّ رقم ١٨: وضع دليل الرفاه المدرسيّ

المسوّغات/ المبرّرات

١- رؤية الإطار الوطنيّ اللبنانيّ للمنهاج
٢- التّلاقي مع أهداف ورؤية التّعليم ٢٠٣٠ سيّما الهدفين الرّابع والخامس
٣- الالتزام بمعايير المركز التّربويّ للمدرسة الفاعلة والاعتماد الأكاديميّ
٤- تعزيز المقاربة الشّمولية من خلال التّعلم الاجتماعيّ الانفعاليّ.
٥- الحاجة إلى تعزيز صحّة ورفاهية المديرين/ القيادة المدرسيّة والمتعلّمين والمعلّمين لتأمين النّموّ المتوازن.
٦- الحدّ من الإجهاد وتعزيز الصّحّة النّفسيّة
٧- الحفاظ على بيئة تعلّميّة / تعليميّة صحّيّة وآمنة
٨- الحاجة إلى تعزيز العلاقات الاجتماعيّة الإيجابيّة والمهارات الاجتماعيّة الّتي ترتكز على المشاركة الفعّالة والدّيناميّة بين مختلف الافرقاء التربويّين.
٩- الحاجة إلى تحقيق التّوازن بين العمل والحياة الشّخصية لكافة أفراد المجتمع المدرسي

الفئات المستهدفة

فئة مستهدفة مباشرة
١- القيادة المدرسيّة من المديرين والإداريّين وسواهم
٢- المعلّمون
٣- المتعلّمون
٤- الأهل
٥- الفريق الفنيّ (السائقين، مستثمر الحانوت....)
فئة مستهدفة غير مباشرة
١- المحيط الاجتماعيّ

الأهداف

١- ترسيخ فهم مشترك للرّفاه المدرسيّ
٢- تطوير بيئة تعلّميّة/تعليميّة آمنة
٣- تشجيع على أنماط الحياة الصّحّية لتحقيق النّموّ المتوازن.
٤- بناء علاقات إيجابيّة ومهارات اجتماعيّة وتعزيز الشعور بالانتماء
٥- تعزيز العمل التّعاونيّ والتّشاركيّ الاجتماعيّ المرتكز على مفهوم العمل التّطوعيّ
٦- تطوير الاداء التربويّ للهيئة التعليمية ولفريق القيادة التربويّة المرتبط بثقافة الرفاه

الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل

١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة

المخرجات المرحليّة

١- دليل الرّفاه المدرسي
٢- دراسة استطلاعية لواقع الرفاه المدرسي لتحديد الأولويات والحاجات المرتبط بثقافة الرفاه.
٣- حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل
٤- تدريب على الدليل
٥- موارد رقمية وغير رقمية مرتبطة بالرفاه المدرسيّ
٦- تطبيق تجريبيّ في عدد من المدارس لتطبيق دليل الرفاه المدرسيّ
٧- تعميم تطبيق الدليل على المدارس

مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)

١- شمولية الدليل لمفاهيم الرفاه المدرسي بأبعاده المختلفة (النفسية، الاجتماعية، الجسدية، التربوية، الرقمية...).
٢- مواءمة محتوى الدليل مع السياق التربوي والاجتماعي اللبناني، وتحديد دقيق لأولويات وحاجات المجتمع المدرسي المحلي.
٣- وضوح تعريفات الرفاه ومجالاته وأدوار الفاعلين التربويين (الإدارة، المعلم، المرشد، الأهل، المتعلم).
٤- جودة الدراسة الاستطلاعية المستخدمة لإعداد الدليل، من حيث أدواتها، تمثيلها، ونتائجها التحليلية.
٥- مدى ارتباط الحقيبة التدريبية بمحتوى الدليل وقدرتها على تمكين المستفيدين من فهم وتطبيق مفهوم الرفاه.
٦- فعالية الورش التدريبية في تحسين وعي العاملين في المدرسة بأهمية الرفاه وتطبيقاته.
٧- تنوع الموارد التربوية الرقمية وغير الرقمية ومدى ملاءمتها للفئات العمرية والمهنية المختلفة.
٨- نجاح فرق العمل المدرسية المشكلة في تفعيل مفاهيم الرفاه في السياسات والممارسات اليومية للمدرسة.
٩- أثر المشروع التجريبي في المدارس المستهدفة على رفع مؤشرات الرفاه المدرسي (قياس الرضا، الانتماء، العلاقات الإيجابية...).
١٠- استخدام أدوات تقويم فعالة وموثوقة (قوائم تحقق، مقابلات، استبانات، ملاحظات ميدانية) لقياس تأثير تطبيق الدليل.
١١- توثيق التحديات والمعوّقات التي ظهرت أثناء التجريب وتقديم حلول واقعية لتجاوزها.
١٢- استجابة النسخة النهائية من الدليل لتغذية راجعة ميدانية واضحة (feedback-informed revision).
١٣- مرونة الدليل وقابليته للتحديث المستمر بحسب تغيرات الواقع المدرسي واحتياجاته.
١٤- ديمومة إدماج مفهوم الرفاه في خطة المدرسة السنوية وبرامجها التربوية والوقائية والداعمة.
١٥- فاعلية الحملة التوعوية في تعزيز ثقافة الرفاه بين الطلاب والمعلمين والأهالي.
١٦- نهج تشاركي في إعداد الدليل يشمل المعلمين، الإدارات، المتخصصين النفسيين والاجتماعيين، وممثلي الطلاب

آليات التنفيذ

المرحلة الأولى:
١- إجراء دراسة استطلاعية لفهم واقع الرفاه في البيئة المدرسية، والحاجات والأولويّات من خلال:
- مراجعة الأدبيات والتوليف.
- وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة.
- تحليل النتائج.
تقرير عام وتوصيات.
٢- إعداد دليل الرفاه المدرسي.
المرحلة الثانية:
١- إعداد حقيبة/تدريبيّة حول الرفاه المدرسيّ
٢- تدريب الفئات المستهدفة (القيادات المدرسية، المعلمين، الاختصاصيين الاجتماعيين...) على دليل الرفاه المدرسيّ.
٣- إعداد موارد تربوية رقميّة وغير رقميّة مرتبطة بالرفاه
٤- إطلاق حملة توعيّة حول أهمّيّة الرّفاه
المرحلة الثالثة:
١- تشكيل فرق مدرسية تُعنى بتطبيق دليل الرفاه (تشمل معنيين بالرعاية، الصحة النفسية، الدعم التربوي...).
٢- تنفيذ المشروع النموذجي / pilot study في عدد من المدارس لتطبيق دليل الرفاه
المرحلة الرابعة:
١- تقويم أثر التجربة على أفراد المجتمع المدرسي من خلال قائمة التحقق والتقويم
٢- إصدار النسخة النهائية من الدليل وتعميم التجربة

الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية- وسائل-أدوات

طباعة ورقية ورقمية

الجهات المشاركة

١- وزارة التّربية والتعليم العالي
٢- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة
٣- التّفتيش التّربويّ
٤- الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي (من بعد تشكيلها)
٥- مؤسّسات القطاع الخاصّ
٦- المؤسّسات / الجهات التّربويّة الخاصّة
٧- مؤسّسات التّعليم العالي الرسّميّة والخاصّة
٨- قطاعي التعليم المهنيّ الرسمي والخاصّ (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)

الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون

١- خبير في الاعتماد الاكاديمي
٢- خبير في الادارة التربويّة والمدرسية
٣- فريق بحثي (وحدة تنفيذ)
٤- خبير إحصائي
٥- خبير في تدريب المدربين
٦- مدربون للتطبيق التجريبي
٧- مدقق لغوي

تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين

اقتراح التعديلات اللازمة على القوانين والتشريعات المعمول بها بهدف:
١- تمكين فريق القيادة والإدارة المدرسية من وضع خطط تنموية مستدامة لبناء شراكات فاعلة مع القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتعزيز الرفاه المدرسي.
٢- تطوير التشريعات (قوانين، أنظمة، قرارات) الخاصة باختيار كوادر الرعاية والدعم في المدارس، بحيث يتم استنادها إلى مؤهلاتهم العلمية والعملية وتوافقها مع توصيفاتهم الوظيفية.
٣- تفعيل القوانين والسياسات المتعلقة بالممارسات البيئية، والخدمة المجتمعية، والمشاريع المرتبطة بالعدالة الاجتماعية وغيرها من المبادرات الداعمة للرفاه المدرسي.
٤- مراجعة وتحديث الأطر القانونية لضمان تكامل الجهود وتعزيز بيئة مدرسية صحية وآمنة ومستدامة.

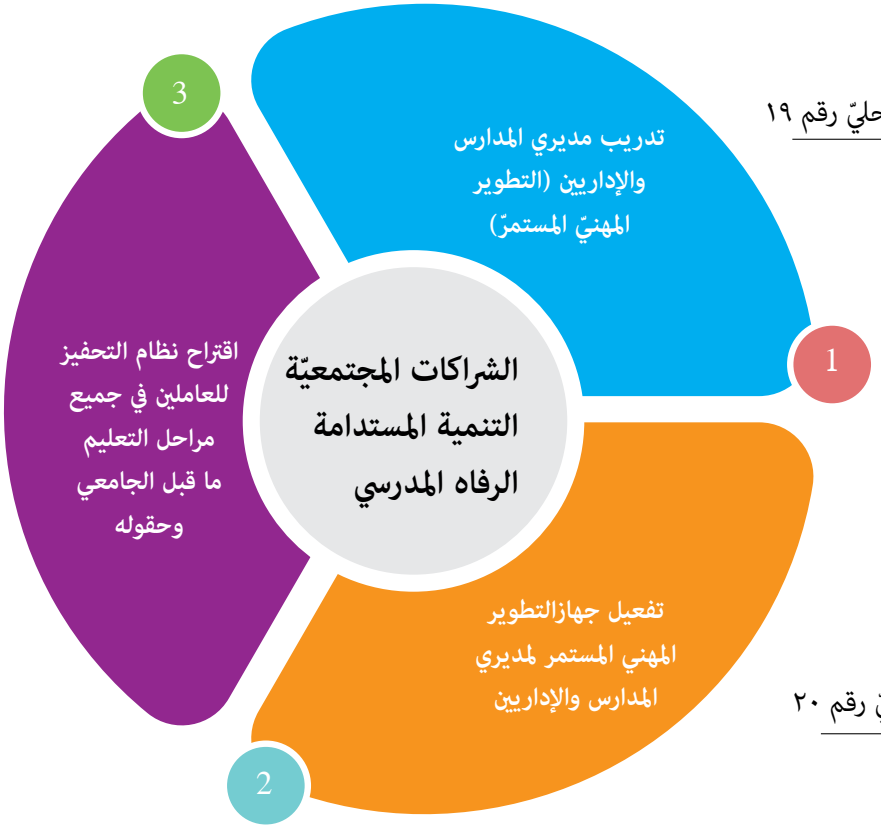
الفترة الزمنية

عدد الأشهر: ٢-٣

٨. ترسيمة التطوير المهني

جودة الأداء التربوي

التطوير المدرسيّ والفعاليّة



المنتج المرحليّ رقم ١٩

المنتج المرحليّ رقم ٢٠

المنتج المرحليّ رقم ٢١

٨,١. المنتج المرحلي رقم ١٩: تفعيل جهاز التطوير المهني المستمر لمديري المدارس والإداريين

المخرجات المرحليّة:

١. اختيار المدربين ومدربي المدربين.
٢. برامج وحقائب/مواد تدريبيّة لمديري المدارس والإداريين (لمدربي المدربين والمدربين).
٣. أدوات تقييم أداء الجهاز بكافة مكوناته (مدربو المدربين، المدربون، المتدربون، البرامج...).
٤. روزنامة تنفيذ سنوية/دورية للبرامج التدريبية
٥. تقرير دوري حول جودة الأداء والبرامج.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. تحديد شروط ومعايير اختيار فريق مدربي المدربين. ١,٢. تحديد شروط ومعايير اختيار فريق المدربين. ١,٣. الإعلان عن الحاجة لمدربين من أصحاب الاختصاص والخبرة الميدانيّة. ١,٤. إجراء مقابلات واختبارات لاختيار المرشحين الأنسب. ١,٥. اعتماد قائمة المدربين ومدربي المدربين بناءً على نتائج المقابلات والمعايير الموضوعة.	٢,١. تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية استناداً إلى تحليل واقع الأداء. ٢,٢. إعداد محتوى تدريبي مهني ومواكب للتطورات التربوية. ٢,٣. تصميم حقائب تدريبية عملية ومتكاملة (محتوى - نشاطات - أدوات تقويم). ٢,٤. وضع خطة تدريب مدربي المدربين، ثم خطة تدريب المدربين، يليها تدريب الفئات المستهدفة. ٢,٥. إعداد روزنامة تنفيذ للبرامج التدريبية تغطي فترات سنوية ودورية.	٢,١. إطلاق المرحلة الأولى من التدريب (مدربو المدربين). ٢,٢. تدريب المدربين المحليين على تنفيذ البرامج. ٢,٣. تدريب مديري المدارس والإداريين حسب الحاجة التخصصية والمستوى الإداري. ٢,٤. إعداد أدوات خاصة بتقويم الأداء المهني لكل فئة: • تقويم المدرب. • تقويم المتدرب. • تقويم الأثر المؤسسي. ٢,٥. تنفيذ عمليات تقويم دورية ومراجعة مستمرة لجودة التدريب والأداء.	٤,١. إصدار تقارير مرحلية ودورية عن تقدم التدريب وجودته. ٤,٢. تحليل البيانات الناتجة وتغذية راجعة لتحديث البرامج. ٤,٣. مراجعة مستمرة لهيكل الجهاز التدريبي وفعاليته. ٤,٤. تطوير خطة نمو مهني مستدامة على مدى سنوات.

٨,١ المنتج المرحلي رقم ١٩: تفعيل جهاز التطوير المهني المستمر لمديري المدارس والإداريين

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- حاجة الفريق القيادي/الإداري للتطوير المهني المستمر لمواكبة التوجهات الحديثة في علم الإدارة والقيادة المدرسيّة. ٢- معايير الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي. ٣- رؤية الإطار الوطني للمنهاج ٤- ضمان جودة الأداء المهني للمديرين والإداريين. ٥- الحاجة إلى مواكبة عمل المديرين والإداريين في أثناء أدائهم لمهماتهم **الفئات المستهدفة** ١- المرشحون للتدريب	١- تشكيل فريق من مدربي المدربين TOT ٢- تشكيل فريق من المدربين للتدريب المستمر لمديري المدارس والإداريين Trainers ٣- تأمين برامج وحقائب/مواد تدريبية واللوازم والمعينات للتدريب ٤- متابعة وتقويم أداء المدربين والمتدربين **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة **المخرجات المرحليّة** ١- اختيار المدربين ومدربي المدربين ٢- برامج وحقائب/مواد تدريبيّة لمديري المدارس والإداريين (لمدربي المدربين والمدربين) ٣- أدوات تقييم أداء الجهاز بكافة مكوناته (مدربو المدربين، المدربون، المتدربون، البرامج...). ٤- روزنامة تنفيذ سنوية/دورية للبرامج التدريبية ٥- تقرير دوري حول جودة الأداء والبرامج.	١- وضوح معايير اختيار المدربين ومدربي المدربين ومدى التزام العملية بمعايير مهنية شفافة وموضوعية. ٢- تنوع الخبرات التربوية والميدانية للفريق المختار (مدربو مدربين ومدربون) ومدى تناغمهم مع أهداف الجهاز. ٣- شمولية وتكامل البرامج التدريبية من حيث المحتوى النظري، التطبيقات العملية، وآليات المتابعة. ٤- مدى مواءمة الحقائب التدريبية للحاجات الفعلية للمديرين والإداريين بناءً على تحليل واقع الأداء. ٥- تحديث المحتوى التدريبي بما يواكب التطورات التربوية والإدارية الحديثة (مثل: القيادة التحويلية، الرقمنة، الإدارة المبنية على البيانات...). ٦- وضوح تسلسل التدريب المرحلي (مدربو مدربين مدربون مستفيدون) ومدى التزامه بالخطة الزمنية. ٧- فعالية أدوات التقويم المستخدمة لقياس أداء كل من: - المدربين ومدربي المدربين (competency-based). - المستفيدين (مستوى التفاعل، الكفاية، التطبيق العملي). - الأثر المؤسسي (تغيّر على مستوى المدرسة والإدارة). ٨- توافر خطة واضحة للتقويم المستمر لجودة الأداء التدريبي، ومدى اعتمادها على بيانات كمية ونوعية. ٩- توثيق مراحل التنفيذ والنتائج في تقارير دورية شاملة تشمل التحليل والتوصيات التحسينية. ١٠- تغذية راجعة فعالة تُوظّف لتحسين البرامج والأداء المستقبلي (feedback loop واضح). ١١- تنفيذ الروزنامة التدريبية السنوية والدورية بكفاءة وانتظام، مع المرونة لاستيعاب التغيرات. ١٢- قياس الأثر الحقيقي للتدريب على تحسين ممارسات الإدارة المدرسية (impact evaluation). ١٣- تضمين مسارات تطور مهني فردي وجماعي مستدامة (خطط نمو مهنية شخصية / جماعية). ١٤- استدامة عمل الجهاز التدريبي وقدرته على التحديث الذاتي وفق نتائج التقويم الداخلي والخارجي. ١٥- اعتماد نهج تشاركي وتكاملي في تصميم وتنفيذ ومراجعة البرامج مع الشركاء التربويين والجامعات. ١٦- توافق الخطة مع السياسات الوطنية في التعليم والتطوير المهني ودمجها في الأطر المؤسسية الرسمية (كالمركز التربوي للبحوث والإنماء، وزارة التربية والتعليم العالي، إلخ)	**المرحلة الأولى:** ١- تحديد شروط ومعايير اختيار فريق مدربي المدربين. ٢- تحديد شروط ومعايير اختيار فريق المدربين. ٣- الإعلان عن الحاجة لمدربين من أصحاب الاختصاص والخبرة الميدانيّة. ٤- إجراء مقابلات واختبارات لاختيار المرشحين الأنسب. ٥- اعتماد قائمة المدربين ومدربي المدربين بناءً على نتائج المقابلات والمعايير الموضوعة. **المرحلة الثانية** ١- تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية استنادًا إلى تحليل واقع الأداء. ٢- إعداد محتوى تدريبي مهني ومواكب للتطورات التربوية. ٣- تصميم حقائب تدريبية عملية ومتكاملة (محتوى – نشاطات – أدوات تقويم). ٤- وضع خطة تدريب مدربي المدربين، ثم خطة تدريب المدربين، يليها تدريب الفئات المستهدفة. ٥- إعداد روزنامة تنفيذ للبرامج التدريبية تغطي فترات سنوية ودورية. **المرحلة الثالثة** ١- إطلاق المرحلة الأولى من التدريب (مدربو المدربين). ٢- تدريب المدربين المحليين على تنفيذ البرامج. ٣- تدريب مديري المدارس والإداريين حسب الحاجة التخصصية والمستوى الإداري. ٤- إعداد أدوات خاصة بتقويم الأداء المهني لكل فئة: - تقويم المدرب. - تقويم المتدرب. - تقويم الأثر المؤسسي. ٥- تنفيذ عمليات تقويم دورية ومراجعة مستمرة لجودة التدريب والأداء. **المرحلة الرابعة** ١- إصدار تقارير مرحلية ودورية عن تقدم التدريب وجودته. ٢- تحليل البيانات الناتجة وتغذية راجعة لتحديث البرامج. ٣- مراجعة مستمرة لهيكل الجهاز التدريبي وفعاليته. ٤- تطوير خطة نمو مهني مستدامة على مدى سنوات.	١- وزارة التربية والتعليم العالي ٢- المركز التربوي للبحوث والإنماء ٣- الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي (بعد تشكيلها) (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد البشرية/ خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الإدارة التربوية والمدرسيّة ٢- خبير في الإدارة وتنمية الموارد البشرية ٣- خبير في القوانين والتشريعات ٤- خبير في تدريب المدربين ٥- مدقق لغوي	اقتراح تعديل أو إعداد النصوص القانونية والتنظيمية اللازمة لتفعيل جهاز التطوير المهني المستمر لمديري المدارس والإداريين، بما يشمل: ١- ان استقلاليته وكفاءته التنفيذية. ٢- إعداد أو تعديل النصوص الملزمة لمشاركة المديرين والإداريين في برامج التطوير المهني المستمر، وربطها بنظام تقييم الأداء والترقية والتحفيز. ٣- التنسيق مع الجهات التشريعية والتنظيمية (وزارة التربية والتعليم العالي، مجلس الوزراء، مجلس شورى الدولة، مجلس الخدمة المدنية...) لضمان توافق النصوص الجديدة/المعدلة مع الإطار التشريعي العام **الموارد المادية/ تجهيزات- أبنية- وسائل-أدوات** ١- لوازم ورش عمل ٢- طباعة ورقية **الفترة الزمنية** عد الأشهر: ٤-٦

٨,١. المنتج المرحلي رقم ٢٠ : اقتراح نظام التحفيز للعاملين في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي وحقوله

المخرجات المرحليّة:

١. دراسة تحليلية مقارنة حول أنظمة وبرامج التحفيز (محليًا ودوليًا)، تتضمن دراسات حالة وقصص نجاح ودروس مستفادة.
٢. دليل نظام التحفيز.
٣. حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل.
٤. تدريب على الدليل
٥. تطبيق تجريبي على عدد من المدارس (١٠٠ مدرسة).
٦. تقويم أثر ونتائج نظام التحفيز على العمليات التعليمية- التعلمية والإدارية.
٧. تعميم التطبيق.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. إجراء مراجعة أدبية شاملة حول: • أنظمة التحفيز في قطاع التعليم. • المبادئ النظرية للتحفيز (مثل نظرية ماسلو، هيرزبيرغ، وغيرها). • السياسات والتشريعات المحلية والدولية المرتبطة. ١,٢. تطوير أدوات الدراسة. ١,٣. تنفيذ الدراسة ميدانيًا من خلال: • مقابلات مع ممثلي وزارة التربية، المركز التربوي، التفتيش التربوي، مجلس الخدمة المدنية... • مجموعات تركيز مع فرق مدرسية. ١,٤. تحليل النتائج وصياغة تقرير تحليلي يتضمّن التوصيات المحورية.	٢,١. إعداد مسودة أولية لنظام التحفيز من قبل لجنة مختصة. ٢,٢. عرض المسودة على المجتمع المدرسي للمناقشة (معلمين، طلاب، إداريين، أولياء أمور). ٢,٣. مراجعة المسودة بالتنسيق مع صنّاع القرار والجهات الرسمية. ٢,٤. إصدار النسخة النهائية لدليل نظام التحفيز.	٣,١. تطوير حقيبة تدريبية متخصصة لتأهيل الإدارات المدرسية على تطبيق النظام. ٣,٢. تنفيذ ورش تدريبية للفريق القيادي/الإداري في المدارس حول: • آلية تطبيق نظام التحفيز. • إدارة الموارد المتعلقة بالصندوق الداعم (التبرعات/الدعم المجتمعي/الرعايات...).	٤,١. اختيار ١٠٠ مدرسة تمثل تنوعًا جغرافيًا واجتماعيًا لتطبيق نظام التحفيز. ٤,٢. تنفيذ النظام لمدة سنة دراسية كاملة. ٤,٣. متابعة دقيقة لآليات التطبيق وتوثيق التحديات والفرص. ٤,٤. تصميم أدوات تقويم أثر النظام على: • أداء المعلمين. • دافعية الطلاب. • جودة العمليات الإدارية. ٤,٥. تحليل النتائج وكتابة تقرير شامل. ٤,٦. إدخال التحسينات بناءً على نتائج التقويم. ٤,٧. تعميم النظام على جميع المؤسسات التعليمية ما قبل الجامعية، ضمن إطار استدامة وتحفيز وظيفي ممنهج.

٨,٢ المنتج المرحلي رقم ٢٠ : اقتراح نظام التحفيز للعاملين في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي وحقوله

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- الاتساق مع رؤية الإطار الوطنيّ اللبنانيّ للمنهاج ٢- الحاجة إلى التطوير المستمر لنظام التحفيز وسياساته واجراءاته على ضوء نتائج الدراسات والتجارب الحديثة والعالمية من أجل تحسين أداء المعلّمين وبالتالي رفع مستوى الجودة التربويّة والمستوى التعليمي للمتعلمين ٣- حاجة الفريق القيادي/ الإداري لمعايير وآلية تحفيز للعاملين في المدرسة تتميز بالصدق والثبات ٤- الاتساق مع رؤية الإطار الوطني للاعتماد الأكاديمي من أجل ضمان الجودة التربويّة ٥- الحاجة إلى إعداد دليل لنظام الحوافز وسياساته واجراءاته وآليات تنفيذه وتقويم نتائجه	١- إعداد نظام تحفيز لجميع العاملين في المدرسة وتحديد سياساته وإجراءاته ٢- تحديد معايير نظام التحفيز وآلية تطبيقه ٣- وضع معايير التقويم لنظام التحفيز وآليّة تطبيقه لضمان التحسين المستمرّ	١- مدى شمولية وعمق الدراسة التحليلية المقارنة لأنظمة التحفيز محليًا ودوليًا، وتضمّنها لنماذج تطبيقية قابلة للاستفادة. ٢- كفاءة أدوات الدراسة المستخدمة وملاءمتها لخصوصية السياق اللبناني. ٣- تمثيل فئات المعنيين بشكل عادل وشامل في المقابلات ومجموعات التركيز. ٤- وضوح المنهجية المعتمدة في تحليل البيانات وجودة التوصيات المبنية عليها. ٥- اتساق دليل نظام التحفيز مع نتائج الدراسة التحليلية ومع المبادئ النظرية المعتمدة عالميًا. ٦- درجة إشراك المجتمع المدرسي وصنّاع القرار في مراجعة مسودة النظام وتعزيز الملكية المشتركة له. ٧- مواءمة النظام المقترح مع القوانين والتشريعات التربوية والإدارية القائمة. ٨- تكامل الحقيبة التدريبية ووضوح أهدافها ومكوناتها وربطها بالممارسة المدرسية الواقعية. ٩- جودة التدريب المنفّذ وفاعليته في إعداد القيادات والإداريين لتطبيق النظام بفعالية. ١٠- تنوع المدارس المشمولة بالتطبيق التجريبي من حيث البيئة الجغرافية والاجتماعية. ١١- انتظام وواقعية تطبيق النظام التجريبي طوال السنة الدراسية وقدرة المدارس على الالتزام به. ١٢- وجود نظام متابعة دقيق لتوثيق التحديات والممارسات الفضلى خلال فترة التطبيق التجريبي. ١٣- فعالية أدوات التقويم المعتمدة في قياس الأثر على أداء المعلمين، دافعية الطلاب، وجودة الإدارة. ١٤- عمق التحليل في تقرير التقويم النهائي وقدرته على تبيان العلاقة بين التحفيز والتحسّن في بيئة التعلم والعمل. ١٥- استناد عملية تعميم النظام إلى نتائج موثقة وتحسينات مدروسة. ١٦- وضوح خطة الاستدامة وآليات التحفيز الوظيفي في المدى المتوسط والبعيد. ١٧- توافق النظام العام للتحفيز مع الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية وجودة الحياة المدرسية	**المرحلة الأولى:** ١- إجراء مراجعة أدبية شاملة حول: - أنظمة التحفيز في قطاع التعليم. - المبادئ النظرية للتحفيز (مثل نظرية ماسلو، هيرزبيرغ، وغيرها). - السياسات والتشريعات المحلية والدولية المرتبطة. ٢- تطوير أدوات الدراسة. ٣- تنفيذ الدراسة ميدانيًا من خلال: - مقابلات مع ممثلي وزارة التربية، المركز التربوي، التفتيش التربوي، مجلس الخدمة المدنية... مجموعات تركيز مع فرق مدرسية. - تحليل النتائج وصياغة تقرير تحليلي يتضمّن التوصيات المحورية. **المرحلة الثانية:** ١- إعداد مسودة أولية لنظام التحفيز من قبل لجنة مختصة. ٢- عرض المسودة على المجتمع المدرسي للمناقشة (معلمين، طلاب، إداريين، أولياء أمور). ٣- مراجعة المسودة بالتنسيق مع صنّاع القرار والجهات الرسمية. ٤- إصدار النسخة النهائية لدليل نظام التحفيز. **المرحلة الثالثة:** ١- تطوير حقيبة تدريبية متخصصة لتأهيل الإدارات المدرسية على تطبيق النظام. ٢- تنفيذ ورش تدريبية للفريق القيادي/الإداري في المدارس حول: - آلية تطبيق نظام التحفيز. - إدارة الموارد المتعلقة بالصندوق الداعم (التبرعات/الدعم المجتمعي/الرعايات...). **المرحلة الرابعة:** ١- اختيار ١٠٠ مدرسة تمثل تنوعًا جغرافيًا واجتماعيًا لتطبيق نظام التحفيز. ٢- تنفيذ النظام لمدة سنة دراسية كاملة. ٣- متابعة دقيقة لآليات التطبيق وتوثيق التحديات والفرص. ٤- تصميم أدوات تقويم أثر النظام على: - أداء المعلمين. - دافعية الطلاب. - جودة العمليات الإدارية. ٥- تحليل النتائج وكتابة تقرير شامل. ٦- إدخال التحسينات بناءً على نتائج التقويم. ٧- تعميم النظام على جميع المؤسسات التعليمية ما قبل الجامعية، ضمن إطار استدامة وتحفيز وظيفي ممنهج.	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي والجهات التي يقترحها حسب المهام والحاجة ٣- الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي (بعد تشكيلها) ٤- مجلس الخدمة المدنية ٥- مجلس شورى الدولة ٦- التفتيش التربوي. ٧- خبراء من مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٨- خبراء من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة)	١- إجراء مراجعة تشاركية للنصوص القانونية والتنظيمية القائمة والمتعلّقة بأنظمة التحفيز، والترقيات، والمكافآت، وتقييم الأداء للعاملين في التعليم ما قبل الجامعي، بهدف تحديد الثغرات والاحتياجات التطويرية، بالتنسيق مع الجهات المختصة. ٢- إعداد ورقة سياسات أولية تمهّد لاقتراح مشروع قانون متكامل خاص بنظام التحفيز للعاملين في القطاع التربوي، بالتشاور مع الوزارات المعنية، وطرحها للنقاش مع الجهات التشريعية والإدارية ذات الصلة. ٣- تقديم توصيات لتعديل المواد القانونية ذات العلاقة ضمن الإطار القانوني العام الناظم لقطاع التعليم. ٤- تأمين التنسيق الكامل والتعاون المؤسسي مع الجهات الرسمية المخوّلة (وزارة التربية والتعليم العالي، مجلس الخدمة المدنية، مجلس شورى الدولة، التفتيش التربوي، وزارة المالية، والهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي بعد تشكيلها)، لضمان الاتساق القانوني والإجرائي، ومراعاة الصلاحيات القانونية والدستورية لكل جهة
الفئات المستهدفة ١- صانعو السياسات التربويّة ٢- أصحاب المؤسّسات التربويّة ٣- فريق القيادة/ الإدارة المدرسية ٤- المعلّمون في مختلف المراحل ٥- الفريق الفني في المدرسة	**المخرجات المرحليّة** ١- دراسة تحليلية مقارنة حول أنظمة وبرامج التحفيز (محليًا ودوليًا)، تتضمن دراسات حالة وقصص نجاح ودروس مستفادة. ٢- دليل نظام التحفيز يشمل: - أهمية نظام التحفيز وأهدافه - السياسات والاجراءات - المعايير - سياسة واجراءات التقويم ٣- حقيبة/مادة تدريبية مرتبطة بالدليل ٤- تدريب على الدليل ٥- تطبيق تجريبيّ في عدد من المدارس (١٠٠ مدرسة) ٦- تقويم أثر ونتائج نظام التحفيز على العمليّات التعليميّة- التعلّميّة والإداريّة ٧- تعميم التطبيق			**الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الاعتماد الاكاديمي ٢- خبير في الادارة التربويّة والمدرسية ٣- خبير في تدريب المدربين ٤- باحثون وفنيون لتحويل المواد إلى برنامج تدريب غير متزامن ٥- مدربون للتطبيق التجريبي ٦- مدقّق لغوي ٧- خبير فني (تصميم وإخراج وطباعة) ٨- خبير مترجم إلى اللغتين الإنكليزية والفرنسية ٩- مدقق لغوي	**الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية- وسائل-أدوات** ١- لوازم تدريب ٢- لوازم مطبوعات حسب عدد العيّنة من المتدرّبين ٣- طباعة الدليل ومواد تدريب **الفترة الزمنية** عد الأشهر: ٤-٦

٨,٣. المنتج المرحليّ رقم ٢١ : تدريب مديري المدارس والإداريّين (التطوير المهنيّ المستمرّ)

المخرجات المرحليّة:	١. تقرير عن دراسة ميدانية لرصد الحاجات التدريبية. ٢. برامج وحقائب/مواد تدريبيّة لمديري المدارس والإداريين. ٣. تدريب مديري المدارس والإداريين. ٤. آليات المتابعة والتقويم وقياس أثر التدريب على الأداء.

المرحلة ١	المرحلة ٢	المرحلة ٣	المرحلة ٤
١,١. إجراء دراسة ميدانيّة لرصد حاجات التدريب: • وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة (استبيانات، مقابلات، مجموعات تركيز...)؛ • تحديد الفئات المستهدفة؛ • تحديد عيّنة المدارس؛ • تطبيق أدوات الدراسة؛ • استخراج الجداول؛ • تحليل النتائج وتوصيات؛ • إصدار تقرير عام.	٢,١. بناء برامج تدريبية تستجيب لنتائج الدراسة الميدانية. ٢,٢. تصنيف البرامج حسب مجالات الكفايات (قيادية، إدارية، رقمية، تربوية...). ٢,٣. إعداد حقائب تدريبية تفصيلية (أهداف، محتوى، استراتيجيات تدريب، أدوات تقييم). ٢,٤. وضع خطة إجرائية وجدولة زمنية للتنفيذ (روزنامة تدريب سنوية/فصلية).	٢,١. إطلاق سلسلة تدريبات تستهدف الفئات المختلفة. ٢,٢. اعتماد أساليب تدريب متنوعة (التدريب التفاعلي، التعلّم المدمج، المشاريع التطبيقية). ٢,٣. تقديم تقارير متابعة لكل دفعة تدريبية.	٤,١. تطوير أدوات لتقويم الأداء المهني المكتسب (اختبارات قبل/بعد التدريب، ملاحظات ميدانية، تقويم ذاتي). ٤,٢. قياس أثر التدريب على ممارسات الإدارة المدرسية من خلال مؤشرات كمية ونوعية. ٤,٣. إصدار تقرير ختامي يتضمن التحسينات المقترحة والخطوات المستقبلية.

٨,٣ المنتج المرحليّ رقم ٢١: تدريب مديري المدارس والإداريّين (التطوير المهنيّ المستمرّ)

المسوّغات/ المبرّرات	الأهداف	مؤشرات الجودة (جودة الأداء/جودة المنتج)	آليات التنفيذ	الجهات المشاركة	تحديث/صياغة/تعديل/ قوانين
١- حاجة الفريق القيادي/الإداري للتطوير المهني المستمر لمواكبة التوجهات الحديثة في علم الإدارة والقيادة المدرسيّة. ٢- رؤية الإطار الوطني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي ٣- مجالات الأطر المرجعيّة للكفايات (المدير والإداريين) ٤- معايير الإطار المرجعي للاعتماد الأكاديمي. ٥- معايير الرفاه المدرسيّ ٦- معايير الشراكات المجتمعيّة ٧- معايير التنمية المستدامة ٨- مشروع التطوير المدرسي (School Improvement Project- SIP) ٩- مداخل هيكلية منهج تدريب مديري المدارس التي يتضمّنها مؤلّف التطوير المهني المستمرّ لمديري المدارس ١٠- ضمان جودة الأداء المهني للمديرين والإداريين ١١- الحاجة إلى مواكبة عمل المديرين والإداريين في أثناء أدائهم لمهماتهم .	١- تحديد الحاجات التدريبية ومسارات التدريب اكتساب الكفايات وتعزيزها ٢- تحسين جودة الأداء الإداري التربوي ٣- تعزيز التطوير المدرسي (SIP) ٤- تحسين جودة مخرجات العملية التعليميّة-التعلّميّة ٥- متابعة وتقويم الأداء **الجهة/الأشخاص المسؤولون عن تنفيذ العمل** ١- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة **المخرجات المرحليّة** ١- تقرير عن دراسة ميدانية لرصد الحاجات التدريبية. ٢- برامج وحقائب/مواد تدريبيّة لمديري المدارس والإداريين. ٣- تدريب مديري المدارس والإداريين. ٤- آليات المتابعة والتقويم وقياس أثر التدريب على الأداء.	١- شمولية ودقة الدراسة الميدانية لرصد الحاجات التدريبية. ٢- جودة ووضوح أدوات جمع البيانات (استبيانات، مقابلات، مجموعات تركيز). ٣- تمثيل عيّنة المدارس والفئات المستهدفة بشكل مناسب. ٤- عمق تحليل نتائج الدراسة وتوافقها مع الاحتياجات الفعلية. ٥- وضوح وتفصيل تقرير الدراسة وتقديم توصيات قابلة للتطبيق. ٦- ملاءمة البرامج التدريبية لنتائج الدراسة الميدانية واحتياجات الكفايات. ٧- تنوع وتصنيف البرامج حسب المجالات (قيادية، إدارية، رقمية، تربوية،...). ٨- شمولية الحقيبة التدريبية من حيث المحتوى، الأهداف، طرق التدريب، وأدوات التقييم. ٩- وضوح وجدولة زمنية واقعية لخطة تنفيذ التدريب (روزنامة سنوية/فصلية). ١٠- تنوع وفاعلية أساليب التدريب المستخدمة (تفاعلي، مدمج، تطبيقي). ١١- انتظام وجودة تقارير متابعة التدريب لكل دفعة. ١٢- تطوير أدوات تقويم دقيقة وشاملة لقياس الأداء المكتسب. ١٣- دقة وموضوعية قياس أثر التدريب على الأداء الإداري. ١٤- وضوح ومهنية التقرير الختامي مع خطوات تحسين مستقبلية. ١٥- وجود آليات متابعة مستمرة لضمان استدامة وتطوير التدريب المهني	**المرحلة الأولى:** ١- إجراء دراسة ميدانيّة لرصد حاجات التدريب: - وضع أدوات الدراسة الكميّة والنوعيّة (استبيانات، مقابلات، مجموعات تركيز...) - تحديد الفئات المستهدفة - تحديد عيّنة المدارس - تطبيق أدوات الدراسة - استخراج الجداول - تحليل النتائج وتوصيات - إصدار تقرير عام. **المرحلة الثانية:** ١- بناء برامج تدريبية تستجيب لنتائج الدراسة الميدانية. ٢- تصنيف البرامج حسب مجالات الكفايات (قيادية، إدارية، رقمية، تربوية...). ٣- إعداد حقائب تدريبية تفصيلية (أهداف، محتوى، استراتيجيات تدريب، أدوات تقييم). ٤- وضع خطة إجرائية وجدولة زمنية للتنفيذ (روزنامة تدريب سنوية/فصلية). **المرحلة الثالثة:** ١- إطلاق سلسلة تدريبات تستهدف الفئات المختلفة. ٢- اعتماد أساليب تدريب متنوعة (التدريب التفاعلي، التعلّم المدمج، المشاريع التطبيقية). ٣- تقديم تقارير متابعة لكل دفعة تدريبية. **المرحلة الرابعة:** ١- تطوير أدوات لتقويم الأداء المهني المكتسب (اختبارات قبل/بعد التدريب، ملاحظات ميدانية، تقويم ذاتي). ٢- قياس أثر التدريب على ممارسات الإدارة المدرسية من خلال مؤشرات كمية ونوعية. ٣- إصدار تقرير ختامي يتضمن التحسينات المقترحة والخطوات المستقبلية.	١- وزارة التربية والتعليم العالي عبر الوحدات المختصّة ٢- المركز التربوي للبحوث والإنماء بمكاتبه المختصة ٣- ديوان المحاسبة ٤- مؤسسات التعليم العالي الرسميّة والخاصّة. ٥- مديرو مدارس أصحاب خبرة من مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي الرسمية والخاصة (كل حسب المهام والصلاحيات وما تقتضيه الحاجة) **الموارد البشرية/خبراء اختصاصيون** ١- خبير في الإدارة التربوية والمدرسيّة ٢- خبير في الإدارة وتنمية الموارد البشرية ٣- خبير في القوانين والتشريعات ٤- فريق بحثي (وحدة تنفيذ) ٥- خبير إحصائي ٦- خبير في تدريب المدربين ٧- باحثون وفنيون لتحويل المواد إلى برنامج تدريب غير متزامن ٨- مدربون ٩- مدقّق لغوي ١٠- خبير فني (تصميم وإخراج وطباعة) **الموارد المادية/ تجهيزات-أبنية- وسائل-أدوات** ١- لوازم تدريب ٢- لوازم مطبوعات حسب عدد العيّنة من المتدرّبين ٣- طباعة مواد تدريب	اقتراح تحديث/تعديل/صياغة قوانين وتشريعات لضمان فاعلية التطوير المهني المستمر لمديري المدارس والإداريين ١- تعديل القوانين والتشريعات القائمة بما يضمن جعل المشاركة في برامج التطوير المهني شرطًا أساسيًا لاستمرار تولّي المناصب الإدارية في المدارس، والترقية الوظيفية، وتثبيت المديرين الجدد. ٢- صياغة تشريعات تُنظّم منح «رخصة مزاولة الإدارة المدرسية»، تعتمد على اجتياز برامج تدريب معتمدة وتحديثها دوريًا. ٣- تعديل بعض مواد القوانين الإدارية لتسمح للمديرين بالمشاركة في برامج التدريب خلال ساعات العمل، واحتساب ذلك ضمن الخدمة الفعلية، بما لا يخل بسير العمل في المدرسة. ٤- إدراج بنود واضحة ومُحددة في قانون الموازنة الوطنية لتمويل التطوير المهني المستمر، بما يشمل أجور المدربين، والحقائب التدريبية، والتعويضات المرتبطة. ٥- تحديث القوانين بحيث تُلزم المدارس بوضع خطة سنوية لتطوير الكفايات الإدارية، مع وجود جهة رقابية تتابع التنفيذ وتُقيّم الأثر **الفترة الزمنية** عد الأشهر: ٦
الفئات المستهدفة ١- مديرو المدارس والإداريون فيها (عيّنة من ٥٠٠ متدرّب)					

الجزء الثالث: مراحل التنفيذ والجدولة الزمنية التقديريّة

تمثل الجدولة الزمنية المعروضة في هذا الجزء تصورًا أوليًا لتقدير المدة الزمنية اللازمة لإنجاز كل منتج مرحلي على حدة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل منتج، من حيث طبيعته، ومدى تعقيد مكوناته، وارتباطه بالمخرجات السابقة أو اللاحقة.

ولا تعني هذه الجدولة تنفيذ جميع المنتجات التي تقع ضمن المرحلة الزمنية نفسها بشكل متزامن أو عبر تشكيل لجان مستقلة لكل منها، بل هي مبنية على مقاربة تنفيذية مرنة تعتمد على توزيع المهام داخليًا، وفق أولويات العمل، وترابط مراحله، وقدرة الفرق المتخصصة على إدارة مسارات متداخلة بطريقة تكاملية وفعالة.

وقد تُنفّذ بعض المنتجات بالتوازي أو بشكل متداخل زمنيًا، خاصة تلك التي تتطلب تكاملًا وظيفيًا واضحًا، مثل: دليل الاعتماد الأكاديمي، أدوات التقويم الذاتي، وأدلّة تقويم الأداء. ويُستخدم هذا الترتيب الزمني كإطار تنظيمي مرن وإرشادي، لا يُشير إلى تكرار أو تضارب، بل يعبّر عن تخطيط تكاملي يهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والتقنية، وتسريع وتيرة الإنجاز مع الحفاظ على معايير الجودة والفاعلية.

كما تجدر الإشارة إلى أن الجدولة التفصيلية الدقيقة، التي تتضمن تحديد التواريخ الفعلية لانطلاق كل منتج وانتهائه، سيتم إعدادها لاحقًا بعد إقرار الخطة رسميًا، وبالتنسيق مع الجهات المعنية، ووفقًا للواقع التنفيذي، وتوزيع الأدوار داخل فرق العمل المركزية والفرعية بحسب الحاجة.

مراحل التنفيذ المقترحة لخطة العمل الوطنيّة لرفع مستوى الأداء الإداريّ التّربويّ والأداء التّربويّ ككلّ في لبنان

مراحل التنفيذ	عدد الأشهر المقترحة لكل منتج							
	1	2	3	4	5	6	7	8
المنتج المرحليّ رقم 1: دراسة تحليليّة مرتبطة بالأداء الإداريّ والتربويّ								

مرحلة ١	عدد الأشهر المقترحة لكل منتج							
	1	2	3	4	5	6	7	8
المنتج المرحلي رقم 2: تحديث هيكليّة المدرسة								
المنتج المرحليّ رقم ٦: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشّح لإدارة مدرسة								
المنتج المرحليّ رقم ١٢: وضْع دليل الاعتماد الأكاديميّ، إجراءات التشغيل القياسية. Academic Accreditation Guide: Standard Operation Procedures (SOPs)								
المنتج المرحليّ رقم ١٣: وضْع كتيّب متطلّبات معايير المدرسة الفعّالة والاعتماد Handbook of requirements for all effective school standards - criteria for all ESP standard								
المنتج المرحليّ رقم ١٤: تطوير أداة التقويم الذاتي/الداخلي للمدرسة								
المنتج المرحلي رقم ١٩: تفعيل جهاز التطوير المهني المستمر لمديري المدارس والإداريين *								
المنتج المرحليّ رقم ٢١: تدريب مديري المدارس والإداريّين (التطوير المهنيّ المستمرّ)								

مرحلة ٢	عدد الأشهر المقترحة لكل منتج							
	1	2	3	4	5	6	7	8
المنتج المرحليّ رقم 11: مأسسة الهيئة الوطنيّة للاعتماد الأكاديمي								
المنتج المرحلي رقم ٥: توصيف وظيفيّ محدّث (للوظائف الحاليّة والمستحدثة)								
المنتج المرحليّ رقم 15: تطوير دليل متابعة وتقويم أداء جميع العاملين في المدرسة وأدلّة تقويم الأداء (الموجود والمستجدّ) وتفعيلها لتحقيق الجودة في الأداء التربويّ								
المنتج المرحلي رقم 4: تطوير النظام الداخلي للمدارس/ المؤسسات التربوية								

مرحلة ٣	عدد الأشهر المقترحة لكل منتج							
	1	2	3	4	5	6	7	8
المنتج المرحلي رقم 3: وضع أطر مرجعيّة للوظائف المستحدثة (والحالية التي ليس لها أطر مرجعيّة للكفايات)								
المنتج المرحليّ رقم ٧: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للهيئة الإدارية في المدرسة								
المنتج المرحليّ رقم 8: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين للملاكات الفنيّة في المدرسة								
المنتج المرحليّ رقم 9: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة مدرّب المعلّم								
المنتج المرحليّ رقم ١٠: تحديث شروط الترشّح ومعايير اختبارات أهليّة المرشحين لوظيفة معلّم								
المنتج المرحلي رقم ٢٠: اقتراح نظام التحفيز للعاملين في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي وحقوله								

مرحلة ٤	عدد الأشهر المقترحة لكل منتج							
	1	2	3	4	5	6	7	8
المنتج المرحليّ رقم 16: وضْع دليل الشراكات المجتمعيّة								
المنتج المرحليّ رقم ١٧: وضع دليل معايير التّربية على التنمية المستدامة في المدرسة								
المنتج المرحليّ رقم 18: وضع دليل الرفاه المدرسيّ								

مسرد المصطلحات

القيادة المدرسية: نوع من أنواع القيادة في المنظمات التّعليمية، بهدف تحقيق أعلى درجة من الجودة في الأساليب أو العمليات، ومن ثم المخرجات.

هيكلية المدرسة: أو الهيكل التنظيمي للمدرسة: الأنشطة والمهام الّتي يتم توزيعها بين العاملين في المدرسة والقيام بعمليات التنسيق والإشراف، وهو بالضرورة مُوجه نحو تحقيق أهداف المدرسة.

الأداء الإداريّ المدرسي: يقصد به جميع الأنشطة والممارسات والسلوك المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج) الّتي تسعى المدرسة إلى بلوغها. وهو يعبِّر عن مدى كفاءة العاملين أو بلوغهم مستوى الإنجاز المرغوب.

تطوير الأداء المدرسي: عملية تهدف إلى تحسين وتحديث وتجديد المخرجات وصولًا بها إلى أقصى درجات الجودة والّتي تتطلب من العاملين في المدرسة التركيز على النهوض بنوعية التعلم والمهارات وأنماط السلوك.

التوصيف الوظيفي: عرض المواصفات، والمؤهلات، والخبرات، والمهارات، والقدرات المطلوب توافرها في الشخص، لكي يتمكن من أداء العمل بشكل ناجح (وهو يرتبط بشاغل الوظيفة وليس بالوظيفة).

المعايير: القواعد النموذجية أو الشروط الّتي يتم تحديدها والاتفاق عليها كمثال، أو نموذج، للحكم من خلالها، أو لقياس جودة أداء أو ممارسة، أو إجراء، أو سلوكيات الأفراد والجماعات.

الاعتماد: مجموعة الإجراءات والعمليات الّتي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل التأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التّقويم.

الجودة: مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات المتعارف عليها في المؤسسات التّربويّة، والّتي يهدف تنفيذها إلى تحسين المدرسة، وهيئاتها التّعليمية والإداريّة والفنية والمادية، وكل مَن له علاقة بالمدرسة.

الحوكمة: تعني عملية صنع القرار وتنفيذه، وهي عملية تشاركية، وموجهة نحو توافق الآراء، وخاضعة للمساءلة، وشفافة، ومنفتحة، وفعالة وكفؤة، ومنصفة وشاملة، وتخضع لسيادة القانون، وتسعى إلى الحد من الفساد، ومراعاة آراء الأقليات، وسماع أصوات الفئات الأكثر ضعفاً في عملية صنع القرار؛ كما أنها تستجيب لاحتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية.

الحوكمة التّربويّة: تعني التزام المدرسة بمبادئ الحوكمة الّتي تقوم على: المساءلة، والشفافية، والتمكين، وسيادة القانون (العدالة)، والمشاركة.

التّطوير المهني المستمر: عملية نمو مستمرة وشاملة، تهدف إلى تحسين الكفاءة المهنية والأداء، من خلال أنشطة متنوعة قائمة على تقويم مستمر للأداء والتفكر به.

الشراكة المجتمعية: الجهود الّتي تبذلها المدرسة والقائمون على إدارتها في التعاون والتلاحم مع قوى المجتمع والبيئة المحيطة بالمدرسة، وذلك لبناء جسور من العلاقات والثقافات والمفاهيم المشتركة والتبادلية والّتي تهتم بالارتقاء والنهوض بالتّعليم، والمشاركة في مجال التخطيط، واتخاذ القرارات، والتنفيذ، والتّقويم لعناصر العملية التّعليمية بهدف تحسينها وتطويرها.

الرّفاه: مجموعة العوامل الّتي تؤثّر على بيئة وجودة الحياة المدرسيّة للمتعلّمين والمعلّمين، بما في ذلك الصّحّة العقليّة والعاطفيّة، والبدنيّة، والتّدريس والتّدريب، والتّواصل، والمشاركة، والسّلامة والأمن.

التّقويم الذاتي للمدرسة: عملية منظمة، هادفة ومقصودة ينفذها العاملون بالمدرسة ومجتمعها المحلي لتعديل الممارسات، وتحديد مواطن القوة والضعف في الأداء والارتقاء به بناء على المعلومات والبيانات الّتي تم جمعها، وما تحتاج المدرسة للعمل عليه للتحسين والتّطوير.

تمهين التّعليم: عملية منظّمة تهدف إلى تحويل التّعليم من مجرّد عمل لا يخضع لمعايير محدّدة إلى مهنة منظّمة تخضع لضوابط وأسس مهنيّة.

التّحفيز: الإجراءات الّتي تتّبعها السلطات التّعليميّة لتحديد طبيعة عمل المعلّم ومهامّه، وتوضيح فلسفة الاعتراف بمكانته في المجتمع، والحوافز الماديّة والأدبيّة أو المعنويّة الّتي تلبّي متطلّباته، وتغطّي احتياجاته المختلفة، وبما يضمن تحقيق عوائد تربويّة وتعليميّة

قائمة المراجع

المراجع بالعربية

إبراهيم، حسام الدين السيد والريامي، محمد بن ناصر. (٢٠٢٢). المعايير المهنية للإدارة والقيادة المدرسية في بعض الدول الأفريقية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. **مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث**، ٢(٨)، ٢٠٤-٢٧٠.

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٨). **إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق** (ط١). دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

أبو حطب، عايدة. (٢٠٢٢). **الاعتماد المدرسي في التعليم العام**. https://www.new-educ.com

أبو شيخة، نادر. (٢٠١٠). **إدارة الموارد البشرية، إطار نظري وحالات علمية** (ط١). دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

أبو عشيبة، محمد وحجازي، عبد الحكيم ياسين. (٢٠١٩). درجة استخدام الإدارة بالتحفيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس النقب من وجهة نظر مديريها. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(3)، 344-361. https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/3810

أبو عطوان، مصطفى عبد الجليل مصطفى. (٢٠٠٨). **معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها في محافظة غزة.** فلسطين، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية.

أبو عوض، محمود. (٢٠١٣). واقع المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي في محافظة بور سعيد. **مجلة كلية التربية. جامعة بور سعيد**، ٣(١٤)، ٩٢٧-٩٥٤.

الأغبري، عبد الصمد. (٢٠٠٦). **الإدارة المدرسية- البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر** (ط٢). دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

إمارة قطر، وزارة التعليم والتعليم العالي، إدارة تقييم المدارس – قطاع شؤون التقييم. (٢٠١٨). **الدليل الإرشادي لتقييم المدارس الحكومية**. استرجع من موقع: www.edu.gov.qa

بوعمامة، فايزة. (٢٠١٧). الشراكة المجتمعية في اتخاذ القرارات كمؤشر لعملية تنموية محلية ناجحة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٢٩(١)، ٢١٣-٢٢٤.

تشان، وينج يي وسلون، جينيفر وتشاندرا، أنيتا. (٢٠١٩). **تعزيز رفاه الشباب عبر الصحة والتعليم: رؤى وفرص**. مؤسسة قطر ومؤسسة راند.

الجمهورية اللبنانية. **قانون ١٥٧ تاريخ ٢٠٢٠/٥/٨: تحديد شروط إعطاء مديري المدارس الرسمية تعويض إدارة - وتحديد أصول تعيين مدير مدرسة.**

الجمهورية اللبنانية. **قانون رقم ٢٠٠٩/٧٣ تاريخ ٢٠٠٩/٤/٢٣. المادة الأولى: تحديد شروط إعطاء مديري المدارس الرسمية تعويض إدارة.**

الجمهورية اللبنانية. **قرار ١١٣٠/م/٢٠٠١. النظام الداخلي لمدارس رياض الأطفال والتعليم الأساسي الرسمية.**

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **أدوات التّقويم- تقويم الكفايات المبنيّ على الإطار المرجعيّ لكفايات المدير في جميع مراحل التّعليم الأكاديمي ما قبل الجامعي.** المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **الإطار المرجعي لكفايات المدير في جميع مراحل التعليم الأكاديمي ما قبل الجامعي.** المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **الإطار المرجعي لكفايات المنسق.** المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **الإطار المرجعي لكفايات الناظر.** المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **الإطار المرجعي لكفايات أمين المكتبة.** المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي.** المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **الإطار الوطني العام لمنهاج التعليم ما قبل الجامعي.** لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **الإطار المرجعي لكفايات المدير في جميع مراحل التعليم الأكاديمي ما قبل الجامعي.** لبنان.

الجمهورية اللبنانية، المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP). (٢٠٢٢). **النشرة الإحصائيّة.** لبنان.

الجمهورية اللبنانية، رئاسة مجلس الوزراء. (١٩٩٢). **قانون رقم ٢٨٩٦. الجريدة الرسمية،** العدد ٤٦، الصادر بتاريخ ١٩٩٢/١/١٥، ص ص ١٠٩١ – ١٠٩٢.

الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية والتعليم العالي. (١٩٧٤). **النظام الداخلي للمدارس الرسمية (الثانويات الرسمية).** لبنان.

الحربي، تيسر بنت خالد. (٢٠١٨). واقع شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في ضوء نموذج إبستين. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط،** ١٠(٣٤)،١-٢٧.

حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٧). **المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي.** دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية.

الحميد، سعد بن محمد. (٢٠١٨). دور القيادات المدرسية في بناء الشراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط،** ٣٤(٣)، ١٩٠-٢١٨.

الخالدي، مشعل خالد اسماعيل. (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير الأداء الأداري في المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة الألكترونية. **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا،** ٦٣(٣)، ٣٦٣-٤١٩.

ديوي، جون. (١٩٧٨). **المدرسة والمجتمع (ط٢)**، ترجمة أحمد حسن الرحيم، مراجعة محمد ناصر. منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت.

زين الدين، سلمان. (بلا تاريخ). **مدير المدرسة الرسمية: المهام والمواصفات.** بيروت. استرجع بتاريخ ٩ نيسان ٢٠٢٣ من موقع https://www.crdp.org/magazine-details1/680/1134/1130

السكارنة، بلال. (٢٠١١). **طرق إبداعية في التدريب** (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

سلطنة عُمان، وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٠٨). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي.** استرجع من موقع https://home.moe.gov.om/file/ggg/dlelnedam.pdf

السلمي، علي. (٢٠٠١). **إدارة الموارد البشرية الاستراتيجية** (ط ٥). دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

سنايدر، ليزلي وأجير، ويندي. (٢٠١٨). **دليل الأنشطة للمِساحات الصّديقة للأطفال في الأوضاع الإنسانيّة.** منظّمة الرؤية العالميّة الدوليّة. استرجع من موقع:
https://resource-centre-uploads.s3.amazonaws.com/uploads/cfs-activity-catalogue-arabic.pdf

الشاعري، بدر جمعان. (٢٠٢٠). تطوير سياسة حوافز المعلمين في المملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي فنلندا وسنغافورة وآراء بعض الخبراء: دراسة مستقبلية. **المجلة التربوية**

لكليـة التربيـة بجامعـة سـوهاج، 85، 537-600 https://edusohag.journals.ekb.eg/article_159473_f247f45dcf175754149097b4d9b2f163.pdf

شروخ، صلاح الدين. (٢٠٠٤). **علم اِلاجتماع التربوي**. دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

طالب، فيصل. (٢٠٠٧). المؤتمر الخامس لرابطة أساتذة التعليم الثانوي. بيروت- لبنان. استرجع بتاريخ ٩ نيسان ٢٠٢٣، من موقع https://www.crdp.org/magazine-details1/667/903/902

الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٢). **التدريب مفهومه وفعاليته: بناء البرامج التدريبية وتقويمها** (ط١). دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

العازمي، مسعود سلامة. (٢٠١٤). **درجة الشراكة المجتمعية بين مؤسسات المجتمع المدني ووزارة التربية في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

العدوان، تغريد علي اسحق. (٢٠٢٣). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي. **مجلة كلية التربية** - أسيوط، 206-228. doi:10.21608/mfes.2023.290168

العدوان، تغريد علي اسحق. (٢٠٢٣). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي (دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة). **مجلة كلية التربية** (أسيوط)، ٣٩(١), ٢٠٦-٢٢٨.

فيرنيه، جورج وكولبيرتسون، شيلي وكونستانت، لؤي. (٢٠١٢). **الأولويات الاستراتيجية لتحسين الحصول على تعليم عالي الجودة في إقليم كوردستنان – العراق**. حكومة إقليم كوردستان، مؤسسة راند.

القاسم، ليلى حمد والنويصر، أسماء عبدالعزيز. (٢٠١٨). الشراكة المجتمعية في تمويل برامج التعليم المستمر في الجامعات السعودية. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل**، ٣٩(١)، ٢٥٠- ٢٦٦.

القرعان، أحمد خليل محمد وحراحشة، إبراهيم محمد علي. (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد، زينب سمير. (٢٠١٧). **تفعيل الشراكة المجتمعية لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

مملكة البحرين، هيئة جودة التعليم والتدريب. (٢٠١٩). **دليل مراجعة أداء المدارس**. البحرين.

الهاشم، تيريز والهيكل، ريان. (٢٠٢١). **ربط المناهج التعليمية بمخرجات سوق العمل: مقاربة نوعية لحاجات سوق العمل في لبنان**. المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت.

هلال، محمد عبد الغني. (٢٠٠٥). **إدارة وحدات ومراكز التدريب**. مركز تطوير الاداء والتنمية، القاهرة.

هوسكينز، براوني وليو، ليوان. (٢٠١٩). **قياس المهارت الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**. صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) والبنك الدولي.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية في إمارة دبي. (٢٠٢٢). **جودة الحياة أولًا: إطار توجيهي لمتابعة جودة الحياة في مدارس دبي الخاصة**. استرجع من موقع:
https://web.khda.gov.ae/ar/Resources/Publications/School-Inspection/Wellbeing-Matters-A-guiding-framework-for-the-moni

وزارة التربية والتعليم العالي (سلطنة عُمان). (٢٠٠٨، أيلول). **دليل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان**. استرجع من موقع وزارة التربية والتعليم العالي:
https://home.moe.gov.om/file/ggg/dlelnedam.pdf

اليونيسف والبنك الدولي لإعادة الإعمار والتنمية. (٢٠٢٠). **قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**. استرجع من موقع: https://www.unicef.org/mena

المراجع بالأجنبية

Academic Coordinator. (2006). Retrieved from: http://www.sansisto.qld.edu.au/ourcollege/Documents/ROLE%20DESCRIPTION%20AND%20DUTIES%20ACADEMIC%20COORDINATOR.pdf

Ainscow M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities*. David Fulton Publishers, London.

Al-Azmi, I. F. D., Al-Ta'ani, W. M. M., & Bani Irshaid, M. N. H. (2021). Evaluation of the educational administration program in light of the academic accreditation standards. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(2), 487-498. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5626

Ali, M. (2019). Principal Preparation, Training, Appointing and Selecting Process in Palestine, Somalia, Jordan, Egypt, and Kenya. In *5th International Student Symposium*. Edirne.

Ärlestig, A., Day, C., & Johannson, A. (Eds.). (2016). *A decade of research on school principals*. Springer, Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, and London.

ASCA, School Counselor Professional Standards & Competencies. (n. d.). Retrieved from: https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/SCCompetencies.pdf

Attarça, M. & Chomienne ,H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Management & Avenir*, 55, 215-232. https://doi.org/10.3917/mav.055.0215

Bailey, L. & Gibson, M. T. (2020). International school principals: Routes to headship and key challenges of their role. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(6), 1007–1025. https://doi.org/10.1177/1741143219884686

Bear, G.G., Whitcomb, S.A., Elias, M.J., & Blank, J.C. (2015). SEL and Schoolwide Positive Behavioural Interventions and Supports. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.). *Handbook of Social and Emotional Learning*. Guilford Press, New York.

Best Practices for School Improvement Planning. (2014). Hanover Research, Washington.

Brian, Duff et al. (2000). *School Improvement Planning A Handbook for Principals,* Teachers and School Councils. Retrieved from Ontario Education Improvement Commission - Canada: www.edu.gov.on.ca

Bush, T. (2011a). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed.). Sage Publications Ltd.

Bush, T. (2015). *Organisation Theory in Education: How Does It Inform School Leadership?* Journal of Organizational Theory in Education, 1(1), 35–47. http://www.organizationaltheoryineducation.com/index.php/jote/article/view/19

Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66–71. https://doi.org/10.1177/0892020618761805

Bush, T. (2011b). The Micropolitics of Educational Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 642–645. https://doi.org/10.1177/1741143211424559

Carter, C., & Anderson, A. (2012). *Wellbeing in Educational Contexts*. University of Southern Queensland.

CASEL guide. (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition Copy Right Collaborative for Academic, Social, and Edition Learning.

Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.

Chang, A. (2009). Assessing Social-Emotional Learning Competencies. *Empowering metacognition trough social-emotional: Lessons for the classroom*, 79-89.

Cherry Joy C. Aquino, Bonimar T. Afalla, Fitzgerald L. Fabelico. (2021, December). Managing educational institutions: School heads' leadership practices and teachers' performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(4), 1325-1333. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1327379.pdf

Comment dévenir assistant d'éducation? Retrieved from: https://www.dossierfamilial.com/emploi/recrutement/comment-devenir-assistant-deducation-346236.

Cowie, M., & Crawford, M. (2007). Principal preparation—Still an act of faith? *School Leadership and Management*, 27(2), 129–146.

Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Alliance for Excellent Education. https://eric.ed.gov/?id=ED517673

Day, C. & Sammons, P. (2013). Successful leadership: a review of the international literature. *CfBT Educational Trust.* http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08324091

Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly,* 52(2), 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Day, C., & Amstrong, P. (2016). England: School leadership research in England. In A. Ärlestig, C. Day, & O. Johannson (Eds.), A *decade of research on school principals* (pp. 245–268). Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, and London: Springer.

Davis, L. (2018). *The Cambridge Standards for School* Self Evaluation: The search for the effective school, Education Cambridge, Assessment International Education, United Kingdom.

Department of Education and Skills. (2019). *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice.* Government of Ireland, Ireland.

Devenir assistant d'education. (n. d.). Retrieved from: https://www.cersa.org/devenir-assistant-deducation/

Drysdale, L. (2011). Evidence from the New Cases in the International Successful School Principalship Project (ISSPP). *Leadership and Policy in Schools,* 10(4), 444 – 455. https://doi.org/10.1080/15700763.2011.610554

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development,* 82, 405-432.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology,* 45, 294-309.

Ethiopian Ministry of Education. (2010). *School Improvement Program Guidelines Final Draft: Improving the quality of education and students results for all children at primary and secondary schools*, UNESCO, , https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ethiopia_moe_-_school_improvement_progam_guidelines.pdf

European Commission. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. *Eurydice Report.* https://doi.org/10.2797/91785

European Students' Union. (2020). *Assessment Tool and Incentive Systems for Developing Higher Education Teachers' Performance.*

https://esu-online.org/projects/assessment-tool-and-incentive-systems-for-developing-higher-education-teachers-performance-profformance/

Fiche Métier: conseiller principal d'éducation (CPE). *Le parisien Étudiant.* Retrieved from : http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/metiers/fiche-metier/conseiller-principal-d-education.html

Fiche Métier : Surveillant scolaire/ Assistant. *Le parisien Étudiant*: http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/metiers/fiche-metier/assistant-educatif.html

Government of Ireland. (2019). *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice*. In https://assets.gov.ie (No.24725). Retrieved March 23, 2023, from https://www.education.ie

Gullotta, T.P. (2015). After-School Programming and SEL. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.). *Handbook of Social and Emotional Learning.* Guilford Press, New York.

Hallinger, P. & Snidvongs, K. (2008). Educating Leaders Is There Anything to Learn from Business Management? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 9–31. https://doi.org/10.1177/1741143207084058

Hallinger, P. & Heck, R. (2003). Understanding the contribution of leadership to school improvement. Learning to Read Critically. *Educational Leadership and Management,* 215–235. https://doi.org/10.4135/9781446216576.n10

Harris, D. (2007). *The Promises and Pitfalls of Alternative Teacher Compensation Approaches.* Phoenix, AZ, EPRU and Boulder, CO, EPIC. http://nepc.colorado.edu/ files/ EPSL-0704-231-EPRU.pdf- https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=164480&section=6.5

INEE. (2018). *INEE Guidance Note on Psychosocial Support.* https://inee.org/

Ismail, M., Khatibi, A. A. & Azam, F. (2022, March). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research (PER)* 9(2), 261-279. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1317811.pdf

Kelly, A. (2004). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy,* 19(5), 609–629. https://doi.org/10.1080/0268093042000269180

Kimball, Roland B.(n.d.). *The Effectiveness of Rewards and Incentives for Teachers.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED115599.pdf

Lambert, L., Passmore, H. A., & Joshanloo, M. (2019). A Positive Psychology Intervention Program in a Culturally-Diverse University: Boosting Happiness and Reducing Fear. *Journal of Happiness Studies,* 20(4), 1141-1162. Doi: 10.1007/s10902-018-9993-z

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly,* 35(5), 679–706. https://doi.org/10.1177/0013161X99355002

Loyola University Maryland- School of Education. *School Counseling: Program Mission, Objectives, and Dispositions.* Retrieved from : https://www.loyola.edu/school-education/academics/graduate/school-counseling/program-objectives

Lumby, J. (2012). Leading Organizational Culture: Issues of Power and Equity. *Educational Management Administration and Leadership,* 40(5), 576–591. https://doi.org/10.1177/1741143212451173

Lydie René- Boullier. (2002). *Définir le rôle de la coordination pédagogique dans la formation à distance.* Retrieved from : http://docinsa.insa-lyon.fr/tice/2002/cs/cs011.pdf

MacBeath, J. (2009). Recruitment and Retention of Senior School Leaders: Meeting the Challenge. *European Educational Research Journal,* 8(3), 407–417. https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.407

Master Mention Encadrement Educatif (MEEF). INSPE: Retrieved from : https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil-/navigation/formation/master-meef-mention-encadrement-educatif-116631.kjsp

Normand, R. (2010). Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants. *Administration & Education*,27, 188 – 194.

NSW Department of Education and Communities. (2015). *The Wellbeing Framework for Schools*. In www.dec.nsw.gov.au. NSW Government. Retrieved March 24, 2023, from https://education.nsw.gov.au

Online Master's in School Counseling. NYU- STEINHARDT: Retrieved from : https://counseling.steinhardt.nyu.edu/online-masters-school-counseling/

Owen Harvey, Beavis. (2003, February). *Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review For distribution at the 3rd Workshop of Participating Countries on OECD's Activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Athens, Greece https://www.oecd.org/education/school/34077553.pdf

Pérez, R. (2016). La gouvernance de l'entreprise. Dans : Jean-Michel Saussois éd., *Les Organisations: État des savoirs* (pp. 215-222). Éditions Sciences, Auxerre. Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.sauss.2016.01.0215

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H., Hopkins, D., Organisation for Economic Co-operation and Development & SourceOECD (Online service). (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1). https://doi.org/10.1787/9789264044715-en

Scott A. Imberman. (2015, June). *How effective are financial incentives for teachers?* IZA World of Labor, 158. wol.iza.org : https://wol.iza.org/uploads/articles/158/pdfs/how-effective-are-financial-incentives-for-teachers.pdf

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Free Press.

Surveillant scolaire. Super ORIENTATION. Retrieved from : https://www.orientation.com/metiers/surveillant-scolaire

Swap, Susan. (2013). *Developing Home-School Partnership, from Concepts to Practice.* Teacher's College ، Colombia.

Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leaders' work and continuing education*. Finnish National Board of Education. www.oph.fi/english/sources_of_information/publications

Ucar, R., & Dalgic, S. (2021). Relationship Between School Principals' Strategic Leadership Characteristics and School Teachers' Organizational Levels. Eurasian Journal of Education Research, 91, 105-126. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284560.pdfZins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press, New York.

UNESCO. (2020). *Investing in adolescent well-being through education, skills building and employability. Journal of Adolescent Health,* 67(4), 472-476.

UNESCO & Teacher Task Force. (2019). *Teacher Policy Development Guide.* https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=164480&section=6.5

Zins, J. E., Walberg, H. J. & Weissberg, R. P. (2004). Getting of the Heart of school Reform: Social and Emotional Learning for Academic success. *National Association of school psychologists, communique,* 33(3), p. 35.

Zins, J. E., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. & Bloodworth, M. R. (2004). *Building Academic success on Social and Emotional Learning: Research.* Teachers college press, New York.

World bank. (2019). *Teacher Incentives: Can Teachers Be Incentivized to Perform Better (English). Results-Based Financing Around the World*. World Bank Group, Washington D.C. http://documents.worldbank.org/curated/en/164861576836332387/Teacher-Incentives-Can-Teachers-Be-Incentivized-to-Perform-Better.