

مبادرات تحسين جودة التعليم في منطقة كردستان - العراق

الإدارة والرقابة على المدارس وسياسات المدارس الخاصة وتدريب
المعلمين



جورج فيرنيه

شيلي كولبيرتسون

لوي كونستانت

رينا كرم

لمزيد من المعلومات حول هذا التقرير، يرجى زيارة www.rand.org/t/RR960z1

بيانات الفهرسة أثناء النشر الخاصة بمكتبة الكونجرس

ISBN: 978-0-8330-9469-8

صورة الغلاف بواسطة لوي كونستانت

حقوق النشر © لعام ٢٠١٦ لصالح حكومة إقليم كردستان

RAND® علامة تجارية مسجلة.

الحقوق المحدودة للطباعة والتوزيع الإلكتروني

هذا التقرير والعلامة أو العلامات التجارية الواردة فيه محمية بموجب القانون. وهذا التمثيل للملكية الفكرية لمؤسسة راند مُقدم للاستخدام غير التجاري فقط، ويحظر نشر هذا التقرير على الإنترنت دون الحصول على تصريح. ولا يُصرح بنسخ هذا التقرير إلا للاستخدام الشخصي، وذلك شريطة أن يكون النسخ للتقرير بالكامل ودون إجراء أي تعديلات فيه. ويجب الحصول على تصريح من مؤسسة راند لنسخ أي مستند من مستنداتنا البحثية أو إعادة استخدامه في شكل آخر للأغراض التجارية. للحصول على معلومات حول إعادة الطباعة والتصاريح ذات الصلة www.rand.org/pubs/permissions.html.

راند مؤسسة بحثية تضع الحلول للتغلب على تحديات السياسات العامة وذلك للمساعدة على تحقيق المزيد من السلامة والأمن والصحة والرخاء في المجتمعات في كل أرجاء العالم. وهي مؤسسة غير ربحية مستقلة ملتزمة بتحقيق المصلحة العامة.

ولا تعكس منشورات مؤسسة راند بالضرورة آراء العملاء الذين تقدم لهم الأبحاث أو رعاتها.

ادعم راند

يمكنك تقديم مساهمة خيرية معفاة من الضرائب على الموقع
www.rand.org/giving/contribute

www.rand.org

منذ فترة ووزارة التربية بإقليم كردستان — العراق تستثمر في تحسين جودة التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. ولدعم مبادراتها العديدة لتطوير نظام التعليم، طلبت حكومة إقليم كردستان من مؤسسة راند المشورة بشأن تحسين الجودة من خلال إجراء عدة تحليلات تشمل: تقييم للتدريب المتواصل للمعلمين، وتصميم برنامج لضمان الجودة بالمدارس، وتقديم المشورة بشأن مراقبة قطاع المدارس الخاصة وتقديم الحوافز له، واقتراح هيكل إداري جديد لوزارة التربية يحقق أفضل دعم لمبادرات الوزارة العديدة للنمو. ويلبي هذا التقرير طلب حكومة الإقليم بالاستناد إلى تقريرين سابقين:

- جورج فيرنيه، شيلي كولبيرتسون، ولؤي كونستانت، الأولويات الإستراتيجية لتحسين الحصول على تعليم عالي الجودة في إقليم كردستان — العراق، سانتا مونيكا/ كاليفورنيا: مؤسسة راند، MG-1140-1-KRG، ٢٠١٤
- لؤي كونستانت، وشيلي كولبيرتسون، وكاتلين ستاز، و جورج فيرنيه، تحسين التعليم والتدريب الفني والمهني في إقليم كردستان — العراق، سانتا مونيكا، كاليفورنيا: مؤسسة راند، RR-277-KRG، ٢٠١٤.

وقد تولت وحدة التعليم في مؤسسة راند إعداد هذا التقرير لإقليم كردستان. ويُتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة مهمة للمهتمين بالتعليم بإقليم كردستان، وكذلك للمشاركين في جهود تحسين جودة أنظمة المدارس في أي مكان بالعالم. الباحثان الرئيسيان في هذا البحث هما جورج فيرنيه وشيلي كولبيرتسون. ويمكن التواصل مع الدكتور فيرنيه عبر البريد الإلكتروني على العنوان vernez@rand.org أو عبر الهاتف على الرقم ٣١٠-٣٩٣-٠٤١١ داخلي ٦٢١١ ومع السيدة كولبيرتسون عبر البريد الإلكتروني على العنوان shellyc@rand.org. لمزيد من المعلومات حول وحدة التعليم بمؤسسة راند، يرجى الاتصال بالمديرة دارلين أوبفر عبر البريد الإلكتروني على العنوان dopfer@rand.org أو هاتفياً على الرقم ٣١٠-٣٩٣-٠٤١١ داخلي ٤٩٢٦ أو بالبريد على العنوان RAND Corporation, 1776 Main Street, P.O. Box 3138, Santa Monica, CA 90407-2138. يمكن الاطلاع على مزيد من المعلومات حول راند على الموقع www.rand.org.

iii	تمهيد
ix	الأشكال
xi	الجدول
xiii	ملخص
xix	شكر و عرفان
xxi	الاختصارات

الفصل الأول

١	مقدمة
٣	المعلومات الأساسية
٣	الاقتصاد والسكان والقوى العاملة
٤	التعليم
٤	التعليم الأساسي والثانوي
٥	التعليم العالي
٦	تدريب البالغين

الفصل الثاني

٧	إعادة تنظيم وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان-العراق
٧	الدراسات السابقة حول تصميم الهياكل التنظيمية
٨	التسلسل الهرمي للسلطة واتخاذ القرار
٩	تقسيم العمل
١٠	ملخص
١١	الهيكل التنظيمي لوزارات التربية في ستة بلدان
١١	مستويات الإدارة العليا
١٢	التسلسل الهرمي للسلطة واتخاذ القرار: دور نائب الوزير
١٣	تقسيم الأعمال إلى مجموعات: حسب البرامج والمهام
١٥	الربط: القليل من الآليات الرسمية
١٦	ملخص
١٦	لماذا تحتاج وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان إلى إعادة تنظيم؟
١٦	التغيير في الرؤية والأولويات
١٧	ارتفاع مستوى المركزية
١٨	كبر نطاق الإشراف في المستويات العليا من الوزارة
١٨	عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات
١٨	ضعف التنسيق
١٩	تغيير الأدوار والمسؤوليات

١٩	تحديات التوظيف
١٩	غياب بعض الوظائف
١٩	التنظيم المقترح لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان
١٩	الهيكل العامل
٢١	تقسيم الوظائف التعليمية ووظائف الدعم إلى مجموعات
٢٢	توزيع المسؤوليات في الهيكل التنظيمي المقترح

الفصل الثالث

٢٧	وضع نظام لضمان الجودة في المدارس
٢٧	النُهج الحالية لضمان الجودة في إقليم كردستان — العراق
٢٧	النطاق المحدود للبيانات المجمعّة
٢٧	المخاوف بشأن جودة تقييمات مديري المدارس والمعلمين
٢٨	عدم الشفافية
٢٨	بعض الجهود المستقلة الجارية لتقييم ومراقبة المدارس
٢٨	سمات الأنظمة الفعالة لضمان الجودة في المدارس
٢٨	مؤشرات أداء المدارس
٢٩	أهداف أداء المدارس
٢٩	هيكل وتدخلات الدعم
٣٠	قدرات المدارس
٣٠	قدرات وزارة التربية
٣١	إطار العمل المقترح لضمان الجودة في المدارس
٣٣	مؤشرات أداء المدارس
٣٦	تطبيق مراقبة المدرسة
٣٧	المرحلة الأولى: الإعداد للتطبيق
٤٢	المرحلة الثانية: المراقبة الفعلية للمدارس
٤٧	التوصيات

الفصل الرابع

٤٩	مراقبة جودة المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق وتشجيع نموها
٤٩	نظرة عامة على قطاع المدارس الخاصة وقانونه وممارساته في إقليم كردستان العراق
٥٠	دور المدارس الخاصة محدود ولكنه يتنامى
٥١	القوانين واللوائح والحوكمة: قوة الإطار التنظيمي وحاجته إلى المزيد من الوضوح
٥١	إصدار التراخيص وفتح المدارس: الحصول على ترخيص لفتح مدرسة خاصة ليس سهلاً
٥٢	الإشراف: تعقيد دون تحقيق الفاعلية المرجوة
٥٤	المعلمون والعاملون: الحاجة لوضع سياسات لإدارة شؤونهم
٥٥	إدارة نتائج الطلاب: نقص البيانات في المدارس الخاصة
٥٥	تقديم الدعم: ضالة المساعدات المقدمة للمدارس الخاصة
٥٦	النهج الدولية في إدارة المدارس الخاصة
٥٦	دور المدارس الخاصة في التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر ونسبتها
٥٧	نماذج تنظيم المدارس الخاصة
٥٩	مجالات تركيز المراقبة
٥٩	تحقيق الأهداف الوطنية وتعزيز الترابط الاجتماعي
٦١	خطوات المراقبة
٦٤	إدارة المدارس الخاصة التي تدرّس مناهج غير وطنية
٦٤	تحقيق التوازن بين الإشراف والاستقلال
٦٥	دعم المدارس

٦٦	توصيات لإدارة قطاع المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق
٦٦	وضع مبادئ لإدارة المدارس الخاصة
٦٦	تبسيط السياسات والإجراءات
٦٧	التوفيق بين مراقبة المدارس الخاصة والمدارس الحكومية
٦٧	جمع المزيد من البيانات حول المدارس الخاصة وتقديمها للأطراف المعنية
٦٨	تمكين طلاب المدارس الخاصة الكوردية من الاندماج التام في المجتمع
٦٨	توضيح سياسات وإجراءات توظيف المعلمين في المدارس الخاصة
٦٨	اتخاذ قرار بشأن مستوى الدعم المطلوب لتقديمه للمدارس الخاصة

الفصل الخامس

٦٩	تقييم تدريب المعلمين
٧٠	حوكمة التدريب وإدارته
٧١	نُهج تخطيط التدريب وتقديمه
٧٢	تقديم التدريب
٧٤	مدة التدريب وتكراره
٧٤	المشاركة في التدريب
٧٦	المشاركة في التدريب، بحسب نوع البرنامج
٧٧	أولويات التدريب التي سجلها المعلمون
٧٩	آراء المعلمين في التوافق بين التدريب وظروف الفصول الدراسية
٨٠	تبعات عدم المطابقة بين التدريب واحتياجات المعلمين
٨٠	التوصيات
٨٠	ربط التدريب أثناء الخدمة بإستراتيجية الوزارة الشاملة لتحسين نتائج التعليم
٨١	الاعتماد على مدرّبين بدوام كامل لتقديم التدريب أثناء الخدمة
٨١	منح الأولوية للتدريب على محتوى المنهج
٨١	وضع الظروف الحالية للفصول الدراسية بالإقليم في الاعتبار
٨٢	تقييم احتياجات التدريب بانتظام
٨٢	تقييم فاعلية برامج التدريب لتحسينها

الفصل السادس

٨٣	الخاتمة
٨٣	توصيات تحسين الجودة
٨٣	إدارة وزارة التربية
٨٤	ضمان الجودة في المدارس
٨٤	مراقبة وتحفيز المدارس الخاصة
٨٥	التدريب المستمر للمعلمين
٨٥	الخطوات القادمة لتحسين التعليم في إقليم كردستان من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر
٨٥	الاستمرار في تنفيذ أولويات التعليم الإستراتيجية
٨٥	تطوير معايير المناهج الدراسية
٨٥	بناء قدرات تحليل البيانات
٨٦	تحسين إعداد المدارس الثانوية للطلاب
٨٦	مراجعة سياسات القبول في الجامعات

الملحق	
توصيف الوظائف في الهيكل التنظيمي المقترح	٨٧
قائمة المراجع	١٣٧

XV.....	الهيكل التنظيمي المقترح لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان	١-م
XVI.....	نظام المراقبة وعناصره	٢-م
٣.....	الحدود الجغرافية الحالية لحكومة إقليم كردستان	١-١
٥.....	أعداد الطلاب المقيدون في كل مستوى تعليمي خلال الفترة ٢٠٠٧ - ٢٠١٢	٢-١
١١.....	مستويات الإدارة العليا في وزارات التربية الأخرى (رسم توضيحي)	١-٢
١٧.....	الهيكل التنظيمي الحالي لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان	٢-٢
٢٠.....	الهيكل التنظيمي المقترح لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان	٣-٢
٣١.....	نظام المراقبة المقترح وعناصره	١-٣
٣٩.....	الإجراءات بالمرحلة الأولى: الإعداد للتطبيق	٢-٣
٤٣.....	مخطط شامل لإجراءات المراقبة	٣-٣
٤٤.....	بدء عملية المراقبة بتنفيذ المدارس لخططها للتطوير	٣-٣أ
٤٤.....	توفير المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة للمراقبة والدعم على مدار العام الدراسي	٣-٣ب
٤٥.....	مراجعة كل مدرسة لأدائها على مدار العام الدراسي	٣-٣ج
٤٥.....	تقديم المديرية العامة للتخطيط والبحث والتقييم لمعلومات مؤشرات الخطوة الأولى وتصنيفات المدارس	٣-٣د
٤٦.....	تقييم المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة للتقييمات الذاتية والخطط التي أعدتها المدارس	٣-٣هـ
٥٠.....	عدد المدارس الخاصة والطلاب، بحسب النوع، من ٢٠١٠-١١ حتى ٢٠١٢-١٣	١-٤
٥٧.....	نسبة الطلاب (من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر) المقيدون بالمدارس الخاصة في دول مختارة	٢-٤
٦٣.....	خطوات مراقبة المدارس الخاصة	٣-٤
٧٠.....	الهيكل التنظيمي للمديرية العامة للمعاهد والتدريب وعلاقتها بالمدارس	١-٥
٧٥.....	عدد المتدربين في محافظات أربيل ودهوك وجارميان الذين يحصلون على التدريب في معاهد التدريب، بحسب الأعوام	٢-٥
٧٦.....	النسبة الإجمالية للمشاركة، بحسب نوع التدريب المقدم في أربيل ودهوك وجارميان، وبحسب الأعوام	٣-٥
٧٨.....	نسبة المعلمين الذين ذكروا أن التدريب الذي حصلوا عليه في مجال التدريب المختار كان كافيًا لتلبية احتياجاتهم، بحسب الصفوف الدراسية	٤-٥

١٣	نطاق الإشراف حسب عدد مستويات الإدارة وحسب البلد	١-٢
١٤	المديريات العامة بوزارات التربية، حسب نوع البرنامج والبلد	٢-٢
١٥	التسلسل الوظيفي حسب الوظيفة والبلد	٣-٢
٢١	وظائف ومجموعات التعليم المقترحة لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان	٤-٢
٢٢	الوظائف والمجموعات المساعدة المقترحة لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان	٥-٢
٣٢	سمات النظام المقترح للمراقبة وضمان الجودة في المدارس	١-٣
٣٤	مجالات العمل المدرسي ومؤشرات الخطوة الأولى	٢-٣
٣٦	مثال لأسلوب تصنيف المدارس وفقاً لبعض مجالات العام الأول	٣-٣
٣٧	أمثلة لمؤشرات الخطوة الثانية	٤-٣
٣٨	مثال لمعايير التقييم للاسترشاد بها في قياس مؤشرات المستوى الثاني	٥-٣
٥٨	النماذج التنظيمية للمدارس الخاصة	١-٤
٥٩	نماذج التفقيش والتقييم الذاتي للمدارس الخاصة	٢-٤
٦٠	الوكالات المسؤولة عن مراقبة المدارس الخاصة	٣-٤
٦١	العناصر التي تخضع للمراقبة في جوانب عمل المدارس الخاصة	٤-٤
٦٢	مجالات المؤشرات، بحسب الدولة	٥-٤
	نسبة المعلمين الذين ذكروا حصولهم على تدريب خلال العامين السابقين ونسبة المعلمين الذين	١-٥
٧٧	حصلوا على التدريب ووجدوه كافياً، بحسب المواد	
	نسبة المعلمين الذين ذكروا أن التدريب من أهم ثلاثة مجالات تدريبية لهم من حيث الأولوية، ومن	٢-٥
٧٩	ذكروا أنهم هم وأقرانهم يتمتعون بإعداد جيد في هذا المجال	

منذ ٢٠٠٨ بدأت حكومة إقليم كوردستان في عملية إصلاح طموحة لنظام التعليم بالإقليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. وقد تضمن ذلك وضع منهج دراسي أكثر قوة وجعل التعليم إلزامياً حتى الصف التاسع واستحداث اختبارات على مستوى الإقليم في الصفين التاسع والثاني عشر واشترط أن يكون جميع المعلمين الجدد من حملة درجة البكالوريوس. كما تضمن الإصلاح أيضاً بدء برنامج طموح لبناء المدارس وتطوير معاهد تدريب المعلمين والتخطيط للتوسع في برنامج التعليم المهني الثانوي ليلبي احتياجات سوق العمل.

في عام ٢٠١٠، طلبت حكومة إقليم كوردستان من مؤسسة راند تقييم حالة التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر وما يجب أن تبدأ به جهود الإصلاح. وقد قدمنا حينها ثلاث توصيات إستراتيجية لتحسين فرص الحصول على التعليم وجودته في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وهي: بناء ٢٠٠٠ مدرسة جديدة لمواكبة زيادة معدلات القيد وتقليل التكدس، وتحسين إلمام المعلمين الحاليين بالمحتوى المعرفي للمناهج الدراسية وإصلاح عملية إعداد المعلمين الجدد مع زيادة ساعات التدريس لطلابهم، وتعزيز الحوافز والمساءلة بإعادة تصميم النظام الحالي لتقييم أداء المعلمين والمدارس وإعداد تقارير أدائهم، وزيادة دور مديري المدارس في التدريس (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). وفي دراسة متابعة، اقترحنا توسعاً كبيراً وإعادة تنظيم لنظام التعليم والتدريب الفني والمهني بالإقليم (Constant et al., 2014).

وللبناء على هذه المبادرات، طلبت حكومة إقليم كوردستان مساعدة مؤسسة راند في المسائل الأربع التي يتناولها هذا التقرير، وهي: إعداد مقترح لإعادة تنظيم وزارة التربية بحكومة الإقليم، ووضع إطار عمل وخطة تنفيذ لنظام ضمان الجودة في المدارس، ومراجعة فعالية مراقبة المدارس الخاصة والدعم المقدم لها، وتقييم محتوى التدريب أثناء الخدمة وجودته. وفيما يلي نلخص نتائجنا وتوصياتنا لكل مسألة.

إعادة تنظيم وزارة التربية بالإقليم

يؤمن العديد من كبار مديري وزارة التربية أن هيكلها التنظيمي الحالي لم يعد يصلح لدعم البرنامج التعليمي والسياسات والتغييرات الأخرى التي تتم، وخاصة أن الوزارة تسعى للإعلان عن مبادرات جديدة وتنفيذها. ولتقييم الهيكل الحالي للوزارة والهيكل المقترحة لها، أجرينا مقابلات مع موظفيها واستعرضنا الدراسات ذات الصلة حول تصميم الهياكل التنظيمية، كما أجرينا دراسات حالة متعمقة للهيكل التنظيمي لوزارات التربية في ستة بلدان أخرى، كما استعرضنا التنظيم الحالي لوزارة التربية بالإقليم والتنظيمات البديلة قيد المناقشة.

يتطلب تصميم الهياكل التنظيمية تحديد التسلسل الهرمي لسلطة صياغة القرار، وجمع الوظائف ذات الصلة في مجموعة واحدة، وربط المتطلبات بين الوظائف المختلفة. وتصمم الهياكل التنظيمية للمؤسسات للمساعدة في السعي

بأكبر قدر من الفعالية لتحقيق رؤية المؤسسة المحددة وأهدافها الإستراتيجية مع أخذ قدرات موظفيها بعين الاعتبار. ولا يوجد تصميم واحد يُعد هو التصميم الأفضل، فكل توزيع لسلطة اتخاذ القرار وكل أسلوب لتقسيم الوظائف إلى مجموعات وكل أسلوب لربط الأنشطة له نقاط قوة ومواطن ضعف. وتطبق معظم البلدان التي استعرضناها أربعة مستويات لسلطة اتخاذ القرار العليا، مع وجود نائب وزير مسؤول عن الأعمال اليومية. وعدد المديرين الذين يتبعون الوزير مباشرة (أي نطاق الإشراف) صغير. وتقسم معظم البلدان أعمالها إلى مجموعات حسب البرامج (كالتعليم العالي والتعليم العام والتعليم المهني)، في حين تُجمع الوظائف الداعمة (كالموارد البشرية والشؤون المالية والشؤون القانونية) المشتركة بين جميع البرامج في واحدة أو اثنتين من مجموعات الدعم.

وعندما درسنا الهيكل التنظيمي لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان وجدناه يشمل عددًا كبيرًا من كبار المديرين الذين يتبعون الوزير، مما يحد من قدرته على المشاركة في وضع السياسات بسبب العبء الهائل لإدارة الأعمال اليومية في الوزارة. ويؤدي ذلك إلى مستوٍ عالٍ من المركزية وضعف التنسيق بين المديرين. كما يسهم تنظيم الوزارة حسب الوظائف (مثل تطوير المناهج والاختبارات وتدريب المعلمين) في تفاقم ضعف التنسيق. كما قد تستفيد الوزارة من تعيين المزيد من الموظفين المؤهلين، وخاصة في مجالات التحليل الإحصائي، والتخطيط، والبحث والتقييم، وتطوير المناهج، وضمان الجودة.

ونقترح هيكلًا تنظيميًا يقلل عدد الموظفين الذين يتبعون كبار المديرين مباشرة ويضع خطوطًا واضحة للسلطة التنفيذية، ويُستحدث فيه منصب نائب الوزير ليتقاسم مع الوزير مسؤولياته ويحد من انخراط الوزير يوميًا في أمور روتينية، ويضمن تقسيم الوظائف إلى مجموعات على أساس التكامل بحيث يسهل الربط والتنسيق بين الأعمال والوظائف التي تكمل بعضها (الشكل م. 1).

ويدمج الهيكل التنظيمي المقترح الوظائف المتعلقة بالتعليم الأكاديمي الأساسي والثانوي وتلك المتعلقة بالتعليم المهني الثانوي بمديريتين عموميتين منفصلتين بينما يجمع الوظائف المشتركة وهي التخطيط، والبحث والتقييم، والإشراف وضمان الجودة، وخدمات الدعم في أقل عدد ممكن من المديرين العامة. كما يضم الهيكل وظائف جديدة مقترحة لضمان عمل الوزارة بكفاءة وتشمل مديريات للإرشاد الطلابي، وعلاقات أصحاب الأعمال، والبحث والتطوير، والتفتيش العام، والشؤون الدولية.

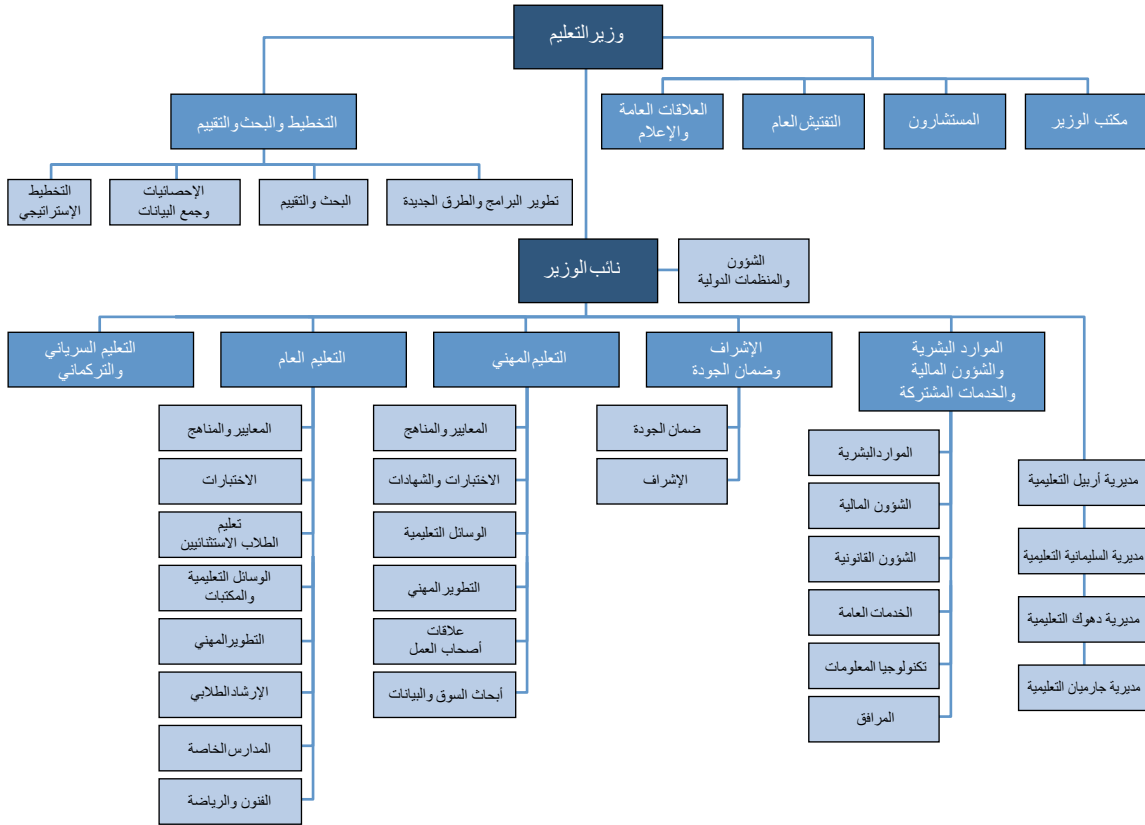
وضع نظام لضمان جودة المدارس

يفتقد النظام الذي تتبعه وزارة التربية حاليًا لمراقبة أداء المدارس وضمان تطويره إلى الفاعلية المطلوبة لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة في التعليم من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر. وكما توصلنا في دراستنا السابقة (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014)، فإن نطاق البيانات التي تجمعها وزارة التربية محدود، وجودة البيانات التي تُجمع عن فاعلية مديري المدارس والمعلمين غير كافية، كما أن مديري المدارس والمعلمين فرصتهم محدودة في الاطلاع على البيانات التي تُجمع.

لوضع نظامًا المقترح لضمان جودة المدارس، استعرضنا الدراسات السابقة لتحديد سمات الأنظمة الفعالة لضمان جودة المدارس، كما استعرضنا أمثلة لهذه الأنظمة في بلدان أخرى.

وفي الوضع المثالي، ينبغي أن يشمل النظام الفعال لضمان جودة المدارس مؤشرات أداء المدارس، والمستويات المستهدفة لهذا الأداء، وهياكل للدعم والتدخلات، وبناء قدرات وزارة التربية. وفي الوقت الحالي، تسعى العديد من المبادرات التجريبية المستقلة، التي تُنفذ بتكليف من وزارة التربية، لتطوير إطارات عمل تنافسية لمجالات ومؤشرات ضمان الجودة.

الشكل م- ١
الهيكل التنظيمي المقترح لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان



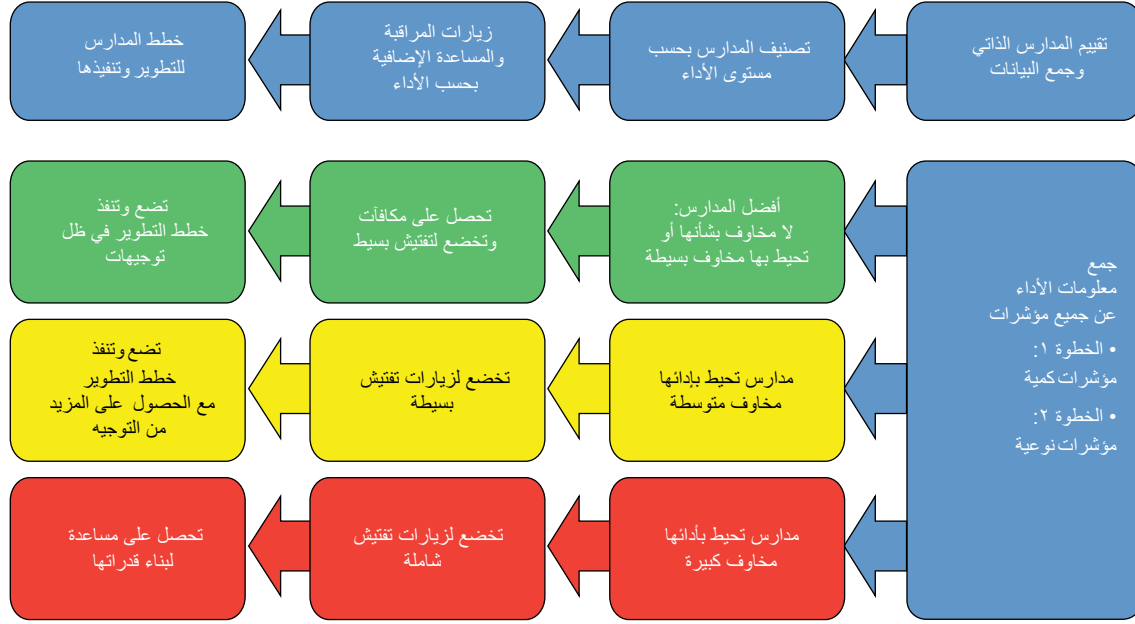
رئاد RR960-S.1

وفيما يلي نقتراح نظام ضمان جودة يتألف من خطوتين وأولويات تنفيذه. وسيكون نظام ضمان الجودة (الشكل م. ٢) مشروعاً مستمراً، مع تحديث المؤشرات واستخدامها مع تقارير التقييم الذاتي المقدمة من المدارس للمساعدة في وضع أولويات العمل للعام التالي. وسيجمع النظام بين مؤشرات أداء كمية (كمستوى تحصيل الطلاب ووصولهم للمستوى المطلوب ونسب حضورهم) ونوعية (كجودة القيادة والتدريس). ويصنف مثل هذا النظام المدارس حسب مستوى المخاوف التي تحيط بها للمساعدة في إعطاء الأولوية لتخصيص الموارد للمدارس الأضعف، بحيث تُحدد زيارات المراقبة والمساعدات الإضافية بناءً على مستوى أداء المدرسة. ويتميز النظام المقترح بنهج يقوم على التعاون بين موظفي ومشرفي وزارة التربية وموظفي المدرسة في وضع خطط التطوير.

مراقبة جودة المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق وتشجيع نموها

قطاع المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق قطاع صغير ولكنه ينمو نموًا سريعًا من حيث الحجم والأهمية. ويمكن للمدارس الخاصة أن تخفف بعضًا من الضغط على المدارس الحكومية بتقليل العجز في الأماكن في المدارس وأن توفر نماذج للتعليم عالي الجودة. كما يمكن لهذه المدارس أيضًا توفير التعليم للمواطنين العائدين من الشتات الكردي الذين بدأ أطفالهم التعليم في أنظمة أخرى وكذلك للوافدين الأجانب الذين يعد وجودهم ضروريًا لنمو بعض القطاعات الاقتصادية. وما بين عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠١٣، زاد عدد المدارس الخاصة والطلاب المقيدين فيها لأكثر من الضعف مع زيادة نسبة أبناء الإقليم المقيدين في المدارس الخاصة إلى ٢,٥ بالمائة.

الشكل م-٢ نظام المراقبة وعناصره



رنا ٢٠١٣-٩٩٩٩

ويحسّن قانون المدارس الخاصة الجديد واللوائح الداعمة له، واللذين تم اعتمادهما في عام ٢٠١٣، من البنية الأساسية لسياسات المدارس الخاصة، ومع ذلك، فالحصول على ترخيص مدرسة خاصة جديدة وإقامتها ما زال تحيط به الصعوبات كما أن هناك مخاوف من أن المدارس الخاصة لا تنتم جميعها بالجودة. ولمعالجة هذه المخاوف، أجرينا مقابلات مع المسؤولين والمشرفين وموظفي المدارس الخاصة ركزت على المدارس الخاصة والممارسات الحالية وأهداف وزارة التربية، كما راجعنا السياسات والممارسات الدولية لمراقبة ودعم المدارس الخاصة في عشر دول. وتتباين نسبة الطلاب في المدارس الخاصة تبايناً كبيراً بين البلدان — حيث تتفاوت النسبة ما بين ١ إلى ٦٤ بالمئة في البلدان محل الدراسة. وتتبع بعض البلدان أسلوباً بسيطاً لتنظيم المدارس، بينما يضع البعض الآخر متطلبات صارمة كأن تشترط على المدارس الخاصة تدريس المناهج الوطنية أو تدريس مواد محددة ذات أهمية قومية. والدول التي تتبع أنظمة أكثر صرامة قد تفعل هذا لضمان اتساق جودة التعليم، أو المساواة في الفرص، أو تعليم القيم الوطنية. وتتراوح نهج المراقبة ما بين إعداد المدارس لتقارير تقييم ذاتي بسيطة إلى زيارات التفتيش من مقيمين خارجيين إلى الاعتماد والذي يشتمل على مزيج من هذين النهجين. وأخيراً، تتباين البلدان كذلك في أسلوب دعم المدارس الخاصة، حيث تسدد بعض الدول الرسوم الدراسية، أو جزءاً منها، للطلاب المسجلين في المدارس الخاصة، بينما تقدم بقية الدول دعماً محدوداً، كالكتب المدرسية المجانية أو التنقل مجاناً بالحافلات، أو لا تقدم دعماً على الإطلاق.

لتحسين إدارة المدارس الخاصة وتوفير الحوافز لنمو قطاع المدارس الخاصة في إقليم كردستان - العراق، نوصي أن تقوم وزارة التربية بما يلي

- توصيل السياسات والإجراءات توصيلاً أفضل من خلال إعداد دليل لسياسات المدارس الخاصة يضم القانون، والسياسات واللوائح، واشتراطات تقديم كل طلب، والخطوات، ونقاط الاتصال، والاستمارات
- استخدام نظام واحد لضمان الجودة لمراقبة كل من المدارس الخاصة والحكومية وأن يقوم هذا النظام على أساس التقييم الذاتي للمدرسة ووضع خطط للتطوير مع إجراء تفتيش شامل على المدارس ضعيفة الأداء
- اشتراط أن يدرس جميع الطلاب الأكراد المسجلين في مدارس خاصة المواد ذات الأهمية القومية للإقليم بما في ذلك اللغة الكوردية والعربية والتربية الوطنية وحقوق الإنسان، وعلاوة على ذلك ينبغي أن يشترط عليهم الخضوع لنفس الاختبار الذي تعقدته الوزارة لطلاب الصف الثاني عشر بالمدارس الحكومية

- توضيح سياسات التوظيف والاشتراطات الواجب توفرها في معلمي المدارس الخاصة بما في ذلك شهادة الحصول على درجة البكالوريوس من جامعة معترف بها أو كلية المعلمين ونسخة مصدقة من صحيفة الحالة الجنائية من وطن المعلم الأصلي؛ كما نوصي أيضاً بالترجح في تطبيق اشتراط اقتصار المعلم على وظيفة واحدة (حيث يجمع العديون حالياً بين التدريس في المدارس الحكومية والخاصة)
- النظر في الخيارات الممكنة لتقديم حوافز أو دعم مادي حكومي للمدارس الخاصة كالقروض للحصول على الأرض والمباني وتمويل أعمال بدء النشاط، ودفع الرسوم الدراسية لأطفال الإقليم المقيد في المدارس الخاصة، وتوفير الكتب الدراسية والمواد التعليمية الأخرى.

تقييم تدريب المعلمين أثناء الخدمة

لتقييم محتوى وجودة التدريب أثناء الخدمة، استعرضنا البيانات الإدارية في برامج التدريب، وأجرينا مقابلات مع موظفي وزارة التربية المعنيين بالتدريب أثناء الخدمة ومديري المدارس والمعلمين في ١٦ مدرسة، وحللنا نتائج استطلاع رأي المعلمين في تجربتهم مع التدريب أثناء الخدمة واحتياجات التدريب والذي أجري عام ٢٠١٠. وهناك في إقليم كوردستان ستة أنواع من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وهي: التدريب على مواد دراسية (أو مناهج) بعينها، والتدريب على تنمية القدرات، والتدريب على قيادة وإدارة المدارس، وتدريب المشرفين والتدريب على الأمور الإدارية، والتدريب المقدم من جهات متعاقدة بعينها، وبرامج تدريبية أخرى. وتتفاوت مدة برامج التدريب من خمسة أيام إلى ٢٠ يوماً، وإن كان بعضها قصيراً ولا يزيد عن يومين أو ثلاثة أيام بينما البعض الآخر طويلاً ويمتد ٣٠ أو ٤٠ يوماً تقريباً. أما الأسلوب الرئيس لتوفير التدريب فهو تدريب المدربين (TOT)، ويُختار المدربون من بين المشرفين الذين يتناوبون على تقديم التدريب بدوام جزئي، وذلك بجانب مسؤولياتهم العادية في التفيتش على المدارس. وفي المقابلات، شكك المعلمون في كفاية إعداد المدربين.

وزاد عدد المشاركين في التدريب زيادة كبيرة في السنوات الأخيرة ليصل إلى ما يقرب من ١٧ ألفاً في عام ٢٠١٣، مدفوعاً بمرور الوقت باعتماد منهج جديد، ومؤخراً بمعونات من المنظمات الدولية. ومع ذلك فإن عدداً كبيراً من المعلمين لم يتلقوا تدريباً مؤخرًا، والكثيرون ممن تلقوا تدريباً وجدوا أنه لم يؤهلهم أو يؤهل زملاءهم تأهيلاً جيداً. وذكر المعلمون أن أهم احتياجاتهم التدريبية تتركز في المحتوى المعرفي للمواد الدراسية، ووضع خطط الدروس، واستخدام مواد المناهج وأطر عملها. كما اشتكوا من أن ظروف الفصول الدراسية الحالية (كثرة الطلاب بالفصل الواحد وعدم كفاية ساعات التدريس) لا تسمح لهم بتنفيذ طرق التدريس التي تركز على الطالب والتكنولوجيات التعليمية التي يتم تشجيعهم على استخدامها. ومما يزيد الأمور تعقيداً، أن العديد من المعلمين يدرسون مواد خارج مجال تخصصهم بسبب ارتفاع أعداد الطلاب المقيد في المدارس ومتطلبات المناهج الجديدة، ولكنهم عادة غير مؤهلين للحصول على تدريب في تلك المجالات.

ومن بين توصيات عديدة، نقترح على وزارة التربية أن

- تربط التدريب أثناء الخدمة بإستراتيجية واسعة النطاق لتطوير قدرة المعلمين على التقديم الفعال لمحتوى المناهج والتخطيط للدروس واستخدام أساليب التدريس المناسبة للفصول كبيرة العدد
- تستعين في تقديم التدريب بمدرسين محترفين متفرغين بدلاً من المتدربين غير المتفرغين
- تعطي الأولوية في التدريب أثناء الخدمة للتركيز على محتوى المناهج في العلوم والرياضيات واللغات، كما يمكن أن يستفيد المعلمون من المشرفين إذا قدموا لهم إرشادات أكثر اتساقاً و عرضوا لهم نماذج لأساليب التدريس التي تساعد على تطبيق المنهج الجديد
- تضع الظروف الحالية للفصول الدراسية في الاعتبار عند التدريب على استخدام أساليب التدريس، فالفصول الدراسية في إقليم كردستان كبيرة العدد ومساحتها ضيقة مما يجعل من الصعب استخدام بعض طرق التدريس الجديدة التي تركز على الطالب، مثل تقسيم الطلاب إلى مجموعات والاستعانة بالتكنولوجيا، في الفصول الدراسية
- تقيّم احتياجات التدريب بانتظام، بإجراء استقصاء نصف سنوي للمعلمين مثلاً. ويمكن الاستفادة من نظام التقييم الذاتي للمعلمين، الذي بدأ تطبيقه حديثاً، وتقييمات المشرفين ومديري المدارس للمعلمين في قياس احتياجات التدريب بانتظام
- تقيّم فاعلية برامج التدريب بانتظام لتحديد أوجه تصميمها وتنفيذها التي تحتاج إلى تحسين

الخطوات القادمة لتحسين التعليم في إقليم كردستان من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر

علاوة على الأولويات المشار إليها أعلاه، قد ترغب وزارة التربية في مواصلة التقدم في تطوير الجودة وزيادة فرص الحصول على التعليم. وتنفذ وزارة التربية عدداً كبيراً من المبادرات الجديدة، ولكن هذه المبادرات ستحتاج إلى وقت طويل وجهود مستمرة حتى تترسخ. ولا يوجد لدى وزارة التربية حالياً معايير مفصلة للمناهج الدراسية، ولكن يمكنها الاستعانة في وضع هذه المعايير بتقييم اختبارات التحصيل الدراسي في ضوء المعايير الدولية. أما فيما يتعلق بزيادة قدرات تحليل البيانات اللازمة لأعمال ضمان الجودة، فيمكن للوزارة أن تنشئ مكتباً للبحوث والتقييم. وبالنظر إلى الزيادة السريعة في معدلات التسجيل بالمدارس الثانوية، فقد ترغب الوزارة كذلك في تقييم جودة هذا التعليم لضمان أنه يقدم ما يحتاج إليه سوق العمل أو يؤهل للالتحاق بالجامعة. وأخيراً، قد ترغب الوزارة في تقييم فاعلية السياسات الحالية للقبول بالجامعات، ومراجعة ما يحتاج إلى مراجعة منها، لتضع في الحسبان تفضيلات الطالب والمدرسة.

نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى حكومة إقليم كردستان لدعمها لهذه الدراسة البحثية. ونتقدم بشكر خاص إلى الدكتور علي سندي، وزير التخطيط بحكومة إقليم كردستان والدكتور عصمت محمد خالد، وزير التربية بحكومة إقليم كردستان على ما قدماه من نصح ودعم. وعلى الرغم من تلقينا معلومات ودعمًا وملاحظات من عدد كبير من المسؤولين بحكومة إقليم كردستان، إلا أننا ندين بشكر خاص للسيد زاجروس سيوالي، المدير العام بوزارة التخطيط، والسيد نوزاد عقراوي، مدير مكتب وزير التربية.

وقد قدمت قيادات وزارة التربية، بما في ذلك المستشارون ومديرو العموم وعدد من المديرين، رؤى وأفكارًا وبيانات قيمة. ونذكر من المستشارين السيد زياد عبد القادر أحمد والسيد كوكاز حسين عزيز والدكتور أحمد محمد مام عثمان قرني والسيد نهرو سعيد عبد الله والسيد برنات بطرس جبرائيل والسيد فخر الدين بهاء الدين. ومن مديري العموم نذكر السيد يوسف عثمان يوسف المدير العام لإدارة تخطيط التعليم والسيد برهان عبدالله عادل أرجوشي المدير العام لديوان الوزارة والسيد أحمد محمد عثمان قرني المدير العام لإدارة التعليم الأساسي ورياض الأطفال والسيد أحمد إسماعيل رحمن المدير العام لإدارة التعليم الثانوي والسيد هالو أحمد محمد المدير العام لإدارة الأنشطة والرياضة والسيد آراز نجم الدين عبد الله المدير العام لإدارة المناهج والسيد بابير باكر بابير المدير العام لإدارة الاختبارات والسيد إبراهيم بايز المدير العام لإدارة المعاهد والتدريب والسيد جلال حمزة كاكاشين المدير العام لإدارة الإشراف التعليمي والسيد نهرو سعيد عبد الله المدير العام لإدارة الأبنية. كما نتوجه بالشكر للسيد كافي عطا الله أحمد مدير إدارة الإحصائيات والسيد دانا محمد خضر مدير إدارة المدارس الخاصة والسيد دلشاد عبد الله حسين مساعد مدير عام إدارة تدريب المعلمين والمعاهد والسيدة فيان رشيد عرب مديرة إدارة ضمان الجودة.

وعلاوة على ذلك، فإننا نتوجه بالشكر للسيد باشدر مولود، المنسق الأول بوزارة التربية، على جهوده في تنسيق رحلاتنا وجمع البيانات.

كما يستحق منا التقدير والامتنان بشكل خاص مديرو ومعلمو المدارس الخاصة والحكومية في إقليم كردستان العراق والذين أطلعونا على خبراتهم ومخاوفهم.

ونعرب عن امتناننا أيضًا لزملائنا بمؤسسة راند: السيد بنوا جيرا الذي قاد دراسات الحالة لأساليب إدارة المدارس الخاصة في البلدان الأخرى، وأولواتوبي أولواتولا الذي تولى تحليل أساليب الإدارة العامة في البلدان الأخرى، وإيريك روبينسون الذي تولى تحليل البيانات، وكليفورد جراميك الذي سَهّل صياغة هذا التقرير. أما دونا وايت فقد ساعدتنا بتنسيق أكثر من واحدة من مسودات هذا التقرير بهمة وكفاءة لا تصدر سوى عن المحترفين، ونحن ممتنون لجهودها. وأخيرًا نتوجه بالشكر للدكتورة جابريل جونزالس والدكتورة لوكريشيا سانتينيانيز اللتين راجعتا النسخة الأولى من التقرير وقدمتا العديد من المقترحات وأثارتا العديد من الأسئلة التي أثمرت عن تحسينات جوهرية فيه.

مجلس أبو ظبي للتعليم	ADEC
مجلس التعليم الخاص	CPE
مديرية	D
مدير عام	DG
المفوضية الأوروبية لمناهضة العنصرية والتعصب	ECRI
مديرية عامة	GD
معهد العلوم التربوية	IES
من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر	K-12
حكومة إقليم كردستان	KRG
إقليم كردستان — العراق	KRI
وزارة التربية	MoE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	MOHESR
وزارة العمل والشؤون الاجتماعية	MOLSA
الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد	NAEQAA
جمعية المدارس المستقلة بولاية نيويورك	NYSAIS
منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية	OECD
مكتب المعايير التربوية	Ofsted
التطوير المهني	PD
البرنامج الدولي لتقييم الطلاب	PISA
الشراكة بين القطاعين العام والخاص	PPP
التخطيط والبحث والتقييم	PRE
طلب عروض	RFP
خطة تطوير المدارس	SDP

الإشراف وضمان الجودة	SQA
اختبار قياس الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم	TIMSS
تدريب المدربين	TOT
التعليم والتدريب الفني والمهني	TVET
الإمارات العربية المتحدة	UAE
المملكة المتحدة	U.K.
برنامج الأمم المتحدة الإنمائي	UNDP
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة	UNESCO
صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)	UNICEF
الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية	USAID

منذ ٢٠٠٨ بدأت حكومة إقليم كردستان في عملية إصلاح طموحة لنظام التعليم بالإقليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. وقد بدأت حكومة إقليم كردستان تطبيق منهج دراسي أكثر دقة، لا سيما في العلوم والرياضيات. وقد اشترطت الحكومة تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول، وجعلت التعليم إلزامياً حتى الصف التاسع بدلاً من الصف السادس، واستحدثت امتحانين على مستوى الإقليم بالصفين التاسع والثاني عشر، مع اشتراط حصول جميع المعلمين الجدد على درجة البكالوريوس. وحولت الحكومة تدريب المعلمين قبل الخدمة من معاهد المعلمين تحت إشراف وزارة التربية إلى كليات المعلمين التي أنشئت حديثاً تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وأعدت الحكومة هيكلية النظام من ثلاث مراحل (ابتدائي للصفوف من ١ إلى ٦ وإعدادي للصفوف من ٧ إلى ٩ وثانوي للصفوف من ١٠ إلى ١٢) إلى مرحلتين؛ التعليم الأساسي (من الصف الأول حتى الصف التاسع) والتعليم الثانوي (من الصف العاشر حتى الصف الثاني عشر). وأخيراً، وضعت الحكومة سياسات لخفض معدل عدم اجتياز الطلاب للصفوف الدراسية الأولى، وألغت شرط اجتياز الطلاب لامتحان الصف التاسع لمواصلة تعليمهم للمرحلة الثانوية.

وقد طلبت حكومة إقليم كردستان من مؤسسة راند تقديم المساعدة في العديد من المبادرات. ففي عام ٢٠١٠، طلبت الحكومة من مؤسسة راند تقييم الوضع الحالي لنظام التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر وتقييم الإصلاحات الجارية، والخيارات المتاحة لزيادة فرص الحصول على التعليم وتحسين جودته (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). وقد حددنا ثلاث أولويات إستراتيجية لتحسين نظام التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر بإقليم كردستان - العراق.

أولاً، حاجة الإقليم إلى بناء مدارس كافية لتلبية الطلب على الأماكن في المدارس وتقليل التكدس. وتوقعنا احتياج حكومة إقليم كردستان في العقد المقبل إلى بناء ما يصل إلى ٢٠٠٠ مدرسة جديدة تضم كل منها ١٨ فصلاً دراسياً. والآن، تبدأ حكومة إقليم كردستان خطة طموحة لبناء المدارس بتشييد ٥٠٠ مدرسة جديدة كدفعة أولى لتلبية هذا الطلب.

ثانياً، وجدنا أن الإقليم يحتاج إلى تحسين مستوى المعلم المعرفي وإعداد المعلمين الحاليين، بجانب زيادة ساعات الدراسة للطلاب. حيث اتضح لنا أن أقل من ٤٠ في المائة من المعلمين أعربوا عن استعدادهم الكامل لاستخدام مواد المناهج الدراسية الجديدة وإطار عملها، وأن ثلث المعلمين ذكروا أنهم يُدرسون مواد لا تمت بصلة لتخصصهم الأكاديمي. كما أن مدارس الإقليم لا توفر العدد الكافي من ساعات الدراسة لتدريس المناهج الجديدة؛ حيث تقل عدد ساعات الدراسة على مدار العام بمعظم المدارس بمقدار ٢٥٠ ساعة عما هو الحال عليه في العديد من مدارس بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). واستجابة لهذا الأمر، تخطط حكومة إقليم كردستان لإقامة مراكز تدريب إقليمية للمعلمين، وتنتظر في زيادة ساعات اليوم الدراسي وعدد أيام السنة الدراسية.

ثالثاً، وجدنا أن حكومة إقليم كردستان بحاجة إلى رفع العوامل التشجيعية والمساءلة عن طريق إعادة تصميم النظام الحالي لتقييم أداء المعلم والمدرسة ومستوى تقدمهما وإعداد التقارير عنهما، وزيادة دور مديري المدارس، وقياس التحصيل الدراسي للطلاب ومدى تقدّمهم مع إتاحة النتائج للجمهور. وقد وضعت مؤسسة راند نظاماً للمعلومات الإدارية يهدف إلى إدارة البيانات المتعلقة بأداء النظام التعليمي للمساعدة في تحقيق ذلك.

بعد هذا التقرير المبدئي، طلبت حكومة إقليم كردستان من مؤسسة راند في عام ٢٠١٢ تقييم نظامها للتعليم والتدريب الفني والمهني؛ وذلك لدعم خطط تحسين التعليم المهني والتقني في المرحلة الثانوية عن طريق بناء ثلاثة مراكز جديدة للتعليم المهني ومركزين للتعليم الفني للكبار الذين يرغبون في اكتساب مهارات جديدة، بجانب تعزيز التعليم الفني في ثلاث جامعات متعددة الفنون التطبيقية (Constant et al., 2014). ووجدنا أن حكومة إقليم كردستان قد ترغب في تأسيس مجلس إدارة للتعليم والتدريب الفني والمهني يهدف إلى تنسيق السياسات ومواءمة المناهج المهنية في مختلف مستويات التعليم على نحو أفضل. ثانيًا، أوصينا بتوسيع دور التعليم والتدريب المهني في المرحلة الثانوية لتلبية الاحتياجات الاقتصادية للإقليم بصورة أفضل. ثالثًا، أوصينا حكومة إقليم كردستان بإشراك أصحاب العمل في وضع المعايير المهنية وشروط التأهيل وفي تصميم المناهج؛ وذلك لتصبح برامج التعليم والتدريب الفني والمهني أكثر تناسبًا مع احتياجات أصحاب العمل وتقديمًا للمهارات المطلوبة للباحثين عن العمل. رابعًا، أوصينا بالارتقاء بالمناهج الدراسية العامة وتدريب اللغات ومهارات استخدام تقنية المعلومات وتعزيز العمل الجماعي والتعامل مع العملاء وتوفير الخبرة العملية من خلال ورش العمل وفرص التدريب الداخلي المنظم وبرنامج التدريب الحرفي؛ وذلك لتحسين نوعية برامج التدريب المهني. خامسًا، أوصينا بتطوير وزارة التربية نظامًا للاستشارات والتوجيه لمساعدة الطلاب على اتخاذ القرارات بشأن مسار التعليم الثانوي الأكاديمي أو المهني الذي يسلكونه، فضلًا عن مساعدة الطلاب الخريجين والباحثين عن وظائف.

بناءً على طلب وزير التربية، اعتمدت الدراسة التي نقدم نتائجها في هذا التقرير على بحثنا السابق لحكومة إقليم كردستان ووزارة التربية وذلك بمعالجة أربع قضايا منفصلة لتحسين الجودة.

- إعادة تنظيم وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان. يرى العديد من كبار مديري وزارة التربية أن هيكلها التنظيمي الحالي لم يعد يوفر الدعم الفعال لسياسة البرنامج التعليمي وغيرها من التغييرات التي تجرى، لا سيما في الوقت الذي تسعى فيه وزارة التربية إلى تطبيق اللامركزية في العمليات وذلك بنقل المسؤولية عنها إلى مستوى المحافظات. ونستعرض في الفصل الثاني الهيكل التنظيمي لوزارة التربية، ونقترح هيكلًا جديدًا.
- وضع نظام لضمان جودة المدارس. وثقت دراستنا الأولى لنظام التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر الافتقار إلى التقييمات الشاملة لأداء مدارس بعينها. فهذه التقييمات العامة ضرورية لدعم التحسينات بالمدارس. ونقترح في الفصل الثالث نظامًا لمراقبة ضمان الجودة في المدارس ونحدد ملامح الخطوات اللازمة للتنفيذ.
- مراقبة جودة المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق وتشجيع نموها. بالرغم من أن المدارس الخاصة تمثل عنصرًا صغيرًا في نظام التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، إلا إن أعدادها تزداد زيادة سريعة. وقد أقرت حكومة الإقليم مؤخرًا قانونًا جديدًا لدعم تطوير المدارس الخاصة وتوجيهه، وهي ترغب في ضمان جودتها. ونستعرض في الفصل الرابع زيادة أعداد المدارس الخاصة ونحدد المشكلات المتعلقة بالقانون الجديد ولوائحه ونوصي بأساليب تهدف إلى مراقبة توسع هذه المدارس ودعمها.
- تقييم تدريب المعلمين. كشفت دراستنا المبدئية أن مستوى إمام المعلمين بالمحتوى المعرفي للمناهج الجديدة ومهارات التدريس المطلوبة لها كانت تمثل مشكلات كبيرة في نظام التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. لذا نقيم في الفصل الخامس وضع التدريب أثناء الخدمة سابقًا، ونوصي بأساليب لرفع مستوى هذا التدريب وإعادة هيكلته.

وسنبدأ بتقديم معلومات أساسية موجزة عن إقليم كردستان — العراق.

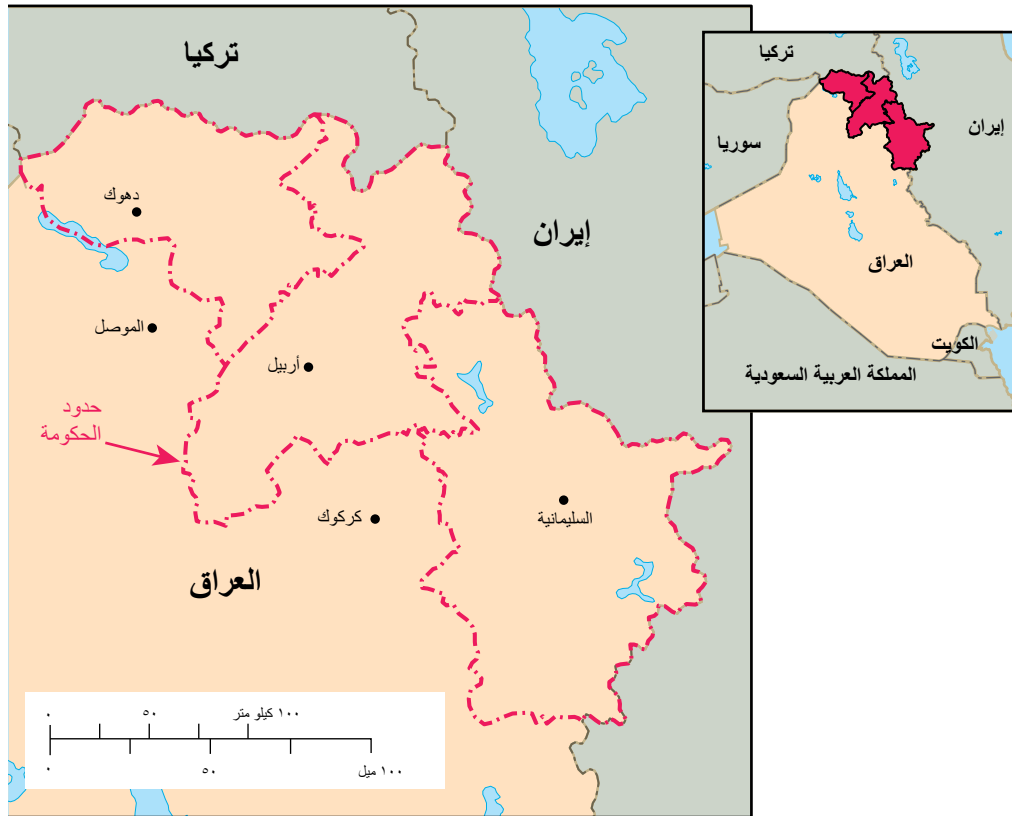
المعلومات الأساسية

إقليم كردستان - العراق إقليم شبه مستقل في شمالي العراق، وتحده إيران شرقاً وتركيا شمالاً وسوريا غرباً. وهو أشبه في مساحته بمساحة هولندا أو سويسرا. وينقسم إقليم كردستان - العراق إلى ثلاث محافظات، وهي دهوك وأربيل والسليمانية، ولكل محافظةٍ عاصمة تحمل اسمها (الشكل ١-١). وتنقسم كل محافظة من هذه المحافظات إلى مقاطعات، ويبلغ إجمالي عددها ٣٣ مقاطعة. وتنقسم كل مقاطعة رئيسية إلى مقاطعات فرعية. ولكل مقاطعة رئيسية ومقاطعة فرعية مركز للمقاطعة.

الاقتصاد والسكان والقوى العاملة

يهيمن التوظيف الحكومي وقطاعات الإنشاء وتجارة الجملة والتجزئة والزراعة على اقتصاد إقليم كردستان - العراق. كما تنتمي صناعة النفط بالإقليم. وقد سمح الأمن النسبي في الإقليم واستقراره للحكومة بتحسين الإسكان والنقل والبنية الأساسية لمصادر الطاقة في الإقليم، وسمح برفع مستوى الخدمات وتوسيع نطاقها في السنوات الأخيرة.^١ وتلقى حكومة إقليم كردستان حاليًا ١٧ في المائة من إيرادات الحكومة العراقية بعد اقتطاع الخصومات المستحقة نظير الدفاع والخدمات الأخرى المقدمة في كافة أنحاء الدولة.^٢

الشكل ١-١
الحدود الجغرافية الحالية لحكومة إقليم كردستان



رئد 1-960-RR

^١ منذ عام ١٩٩١، أُعيد إعمار قرابة ثلثي القرى التي دمرها نظام صدام حسين والبالغ عددها ٤٥٠٠ قرية.

^٢ يفترض أن هذه النسبة مكافئة لنسبة سكان إقليم كردستان - العراق في التعداد الإجمالي لسكان العراق. ورغم ذلك، تظل النسبة الفعلية لسكان الإقليم غير معروفة؛ نظرًا لعدم إجراء أي إحصاء قومي منذ عقود.

في عام ٢٠١٢، كان عدد سكان الإقليم يُقدَّر بخمسة ملايين نسمة^٣. ويعدّ سكان الإقليم من الشباب، مع وجود نسبة ٥٠ في المائة تحت سن ٢٠. كما أن الأمية مرتفعة نسبياً؛ حيث تبلغ نسبة الأمية، ١١ في المائة من الذكور و٢٧ في المائة من الإناث في الفئة العمرية ٢٠-٢٩ عاماً، و٢٨ في المائة من الذكور و٤٣ في المائة من الإناث في الفئة العمرية التي بلغت ٣٠ عاماً أو أكثر^٤.

وبين السكان البالغين من سن ١٥ فأكثر، تنخفض نسبة مشاركة البالغين من السكان في القوة العاملة لتصل إلى نحو ٣٨ في المائة. ينخرط ثلثا عدد الرجال تقريباً في القوة العاملة، إلا أن المرأة لا تمثل سوى ١٢ في المائة. وتتبع هذه الاختلافات بين الجنسين على معدلات البطالة؛ حيث تبلغ نسبة البطالة بين الذكور ٥ في المائة تقريباً، بينما ترتفع النسبة بين الإناث إلى أربعة أضعاف هذا الرقم لتصل إلى ٢٠ في المائة. وتتجاوز البطالة بين الشباب ضعفي معدل البطالة العام بين جميع سكان الإقليم والذي يصل إلى ٧ في المائة.

يعمل ما يقرب من نصف السكان العاملين لحساب الحكومة. ويعمل ١٣ في المائة من الأفراد العاملين في مجال الإنشاء و ١١ في المائة في مجال تجارة الجملة والتجزئة و ٦ في المائة في مجال الزراعة ومثلها في قطاعي النقل والاتصالات وأخيراً ١ في المائة في مجال التصنيع (Kurdistan Region Labor Force Survey, 2012).

التعليم

تقدّم ثلاث وزارات وبعض المؤسسات الخاصة التعليم في إقليم كردستان - العراق. وتتولى وزارة التربية مسؤولية التعليم الأساسي والثانوي، بما في ذلك التعليم المهني الثانوي. أما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فهي مسؤولة عن التعليم الجامعي الفني والأكاديمي الذي يمتد لعامين وأربعة أعوام، فضلاً عن الدراسات العليا. وتتولى وزارة العمل والشؤون الاجتماعية مسؤولية التدريب غير الجامعي للكبار بعد الدراسة الثانوية.

التعليم الأساسي والثانوي

طرحت وزارة التربية عدداً من الإصلاحات الرئيسية للتعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في العامين الدراسيين ٢٠٠٨-٢٠٠٩. وقد كان التعليم إلزامياً حتى الصف السادس، إلا أنه بات إلزامياً حتى الصف التاسع. وقد بدأ تطبيق مناهج جديدة أكثر دقة في مختلف الصفوف الدراسية. كما أعادت الحكومة هيكلة مراحل التعليم السابقة والتي شملت التعليم الابتدائي (من الصف الأول حتى السادس) والمتوسط (من الصف السابع حتى التاسع) والثانوي (من الصف العاشر حتى الثاني عشر)، ليقصر التعليم على مرحلتين فقط: التعليم الأساسي (من الصف الأول حتى التاسع) والتعليم الثانوي (من الصف العاشر حتى الثاني عشر). ويحق للطلاب في المستوى الثانوي اختيار أحد المسارين، إما التعليم المهني أو التعليم الإعدادي، ويختار معظم الطلاب المسار الأخير.

يُشترط على المعلمين استكمال مستويات تعليمية أعلى مما كان عليه الحال قبل إصلاحات عام ٢٠٠٨؛ مع إلزام المعلمين الجدد بالحصول على درجة البكالوريوس. وفي السابق، كان من الممكن أن يحصل المعلمون على درجات علمية من معاهد التدريس، التي كانت عبارة عن برامج مدتها خمسة أعوام تبدأ بعد الصف التاسع وتستمر حتى ما يعادل العام الثاني من التعليم العالي. ووضعت وزارة التربية أيضاً سياسات لخفض معدل عدم اجتياز الطلاب للصفوف الدراسية الأولى، كما استحدثت اختبارين جديدين على مستوى الإقليم.

^٣ يستند هذا التقدير إلى مسح القوى العاملة في كردستان لعام ٢٠١٢. ولم يُجر أي تعداد للسكان في الأونة الأخيرة.

^٤ تُعرّف الأمية بعدم القدرة على القراءة والكتابة باللغة الأساسية لأي شخص.

في العام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢، كانت هناك ٣٥٦ مدرسة رياض أطفال و٤٥٩٨ مدرسة للتعليم الأساسي و٨١٦ مدرسة للتعليم الثانوي و٣٢ مدرسة للتعليم المهني الثانوي. وخدمت هذه المدارس معاً نحو ١,٥ مليون طالب، محققة زيادة بعد أن كانت تخدم ١,١ مليون طالب في العام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ (الشكل ١,٢)، يتلقون تعليمهم على يد ٩٨٠٠٠ معلم، بعد أن كان العدد ٦٠٠٠٠ معلم في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥. ويصل متوسط نسبة الطلاب إلى المعلمين الآن حوالي ١٥ إلى ١. إلا أن البنية الأساسية للمدارس لم تواكب هذا النمو؛ فالمدارس بجميع مستوياتها مكتظة، وفي حالة متردية، وغالباً ما تعمل بنظام الفترتين. وقد تسبب النمو السريع في عدد الطلاب بالنظام المدرسي في تزايد الضغط على عدد محدود من المباني المدرسية والمعلمين المُدرِّبين.

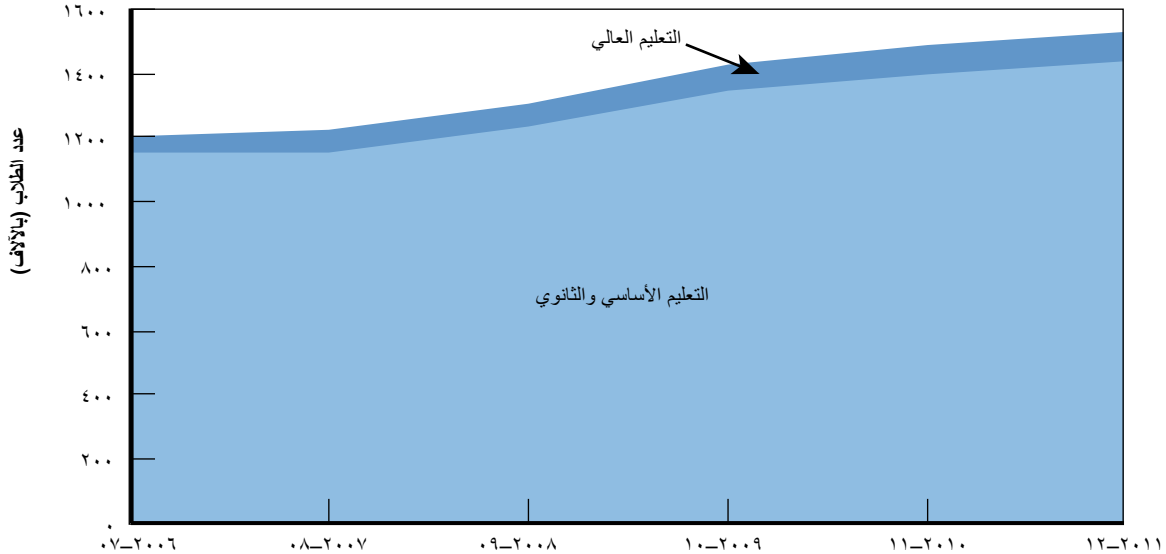
التعليم العالي

شهد التعليم العالي أيضاً نمواً سريعاً في الأعوام الأخيرة (الشكل ٢-١). فقبل عام ٢٠٠٤، كانت هناك جامعة حكومية واحدة في كل من عواصم المحافظات الثلاث، ومنذ ذلك الحين، أُنشئت سبع جامعات حكومية إضافية، واحدة في كل من مراكز مقاطعات كويا وسوران وجارميان وحلجة وزاخو ورابارين، إلى جانب جامعة أخرى في أربيل. كما افتُتحت العديد من الجامعات الخاصة منذ عام ٢٠٠٣، بما في ذلك الجامعة الأمريكية في السليمانية وست مؤسسات أخرى شبيهة في أربيل. وتشرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أيضاً على ٢٣ معهداً فنياً مدة الدراسة بها عامين وكليتين فئيتين أنشئت حديثاً مدة الدراسة بهما أربعة أعوام.

في عام ٢٠١٢، بلغ عدد الطلاب المقيدين بالجامعات الحكومية والمعاهد والكليات الفنية ٩٠٠٠٠ طالب، مما يُمثل زيادة عن عددهم عام ٢٠٠٦ والذي كان يبلغ ٥٥٠٠٠ طالب. ويُوزع طلاب الجامعات الحكومية والتعليم الفني على المعاهد والبرامج الأكاديمية والفنية بناءً على نتائجهم في الامتحان الذي تعده وزارة التربية لطلاب المدارس الثانوية بالإقليم. ووفقاً للتسلسل الهرمي للمهن والتخصصات الدراسية، يُوزع الحاصلون على أعلى النتائج على الكليات الطبية، ومن يأتون بعدهم على الكليات الهندسية وهكذا. أما الطلاب الذي يُرسلون للتعليم الفني فهم الحاصلون على أقل النتائج.

الشكل ٢-١

أعداد الطلاب المقيدين في كل مستوى تعليمي خلال الفترة ٢٠٠٧ - ٢٠١٢



المصادر: وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي

رنا ١.٢-٩٩٦٠٠٠

تدريب البالغين

تتولى ثلاثة مراكز تدريب تديرها وزارة العمل والشؤون الاجتماعية تقديم تدريب على المهارات المهنية للأفراد البالغ أعمارهم ١٨ عاماً أو أكثر ممن لم يكملوا تعليمهم الإلزامي أو يريدون الحصول على بعض التدريب المهني. ونظراً لقيود المكان والموارد، لا تستقبل هذه المراكز إلا عددًا قليلاً من المتدربين في كل دورة.

إعادة تنظيم وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان-العراق

تثير عمليات التطوير والتحسين لنظام التعليم في إقليم كردستان - العراق أسئلة حول أفضل أسلوب لتنظيم وزارة التعليم بما يدعم تنفيذ هذه الجهود. وطلب وزير التربية من مؤسسة راند مراجعة الهيكل التنظيمي الحالي لوزارة التربية ووضع الأهداف لهيكل جديد واقتراح بدائل تلبي احتياجات مبادرات الوزارة الحالية وخططها طويلة الأجل. ولإجراء هذا التحليل، سنستخدم عدة منهجيات. وقد بدأنا أولاً بمراجعة الدراسات السابقة عن تصميم الهياكل التنظيمية ذات الصلة بالموضوع، ثم درسنا الهياكل التنظيمية والسمات المميزة لوزارات التربية في ست دول. وبعد ذلك انتقلنا إلى تقييم التنظيم الحالي لوزارة التربية بإقليم كردستان بإجراء مقابلات مع ١٠ من مديري العموم و١١ من المديرين في الوزارة لتقييم وظائفهم وفرق عملهم ومسؤولياتهم وذلك للتعرف على تحديات التطوير والعوائق التي قد تعترضه والثغرات التي يجب أن يعالجها وفرص نجاحه. كما عقدنا ورشة عمل مع وزير التربية والقيادات المعاونة له للحصول على ملاحظاتهم على خيارات إعادة التنظيم.

الدراسات السابقة حول تصميم الهياكل التنظيمية

تشير الدراسات إلى أن التصميم الناجح للهياكل التنظيمية يجب أن يراعي ثلاثة عناصر مترابطة: (١) التسلسل الهرمي للسلطة، و(٢) تقسيم العمل، و(٣) القواعد والإجراءات (Weber, 1947; Rainey, 1997; Wyman, 2009; Bridgespan Group, 1998). ويمكن تصنيف المؤسسات حسب أسلوب معالجتها لكل عنصر من هذه العناصر الثلاثة من ناحية المركزية أي من في المؤسسة له سلطة اتخاذ القرار، ومن ناحية التعقيد أي مدى تقسيم العمل في المؤسسة، ومن ناحية وضع القواعد الرسمية أي درجة الاعتماد على القواعد والإجراءات في توجيه السلوك التنظيمي (Robbins, 1979).^١ ويركز تصميم الهياكل التنظيمية على أعلى مستويين إلى أربعة مستويات بالمؤسسة مع التأكيد على أدوار الحوكمة وهياكلها وعلى الإجراءات التي يجب اتباعها في اتخاذ القرارات العليا (Wyman, 1998).

إن الغرض من تصميم الهيكل التنظيمي هو مساعدة المؤسسة على تحقيق رؤيتها وأهدافها الإستراتيجية (Deloitte, 2008). ويستطيع الهيكل التنظيمي تشكيل سلوك الموظفين بالتحفيز والتمكين ومنحهم السلطة لإنجاز الأعمال الضرورية. وحسبما ذكر Wyman (١٩٩٨) فإن نجاح المؤسسة يعتمد على الحصول على المعلومات الصحيحة ومنحها للأفراد المناسبين في الوقت المناسب.

^١ وفي هذا التحليل، سنركز على أول عنصرين فقط، حيث إن وضع القواعد والإجراءات خارج نطاق هذه الدراسة.

وقد يؤدي التصميم غير الفعال للهيكل التنظيمي، إذا اجتمع مع التقصير في مراعاة مدى تأثير الفعالية بسلطة اتخاذ القرار والتعقيد ووضع القواعد الرسمية، إلى مشكلات في الأداء والتي عادة ما تتجسد في غياب التنسيق والتضارب الكبير وعدم وضوح الأدوار وبطء سير العمل وطول المدة المطلوبة للاستجابة للمتطلبات (Wyman, 2009; Bridgespan Group, 1998). وستحتاج وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان إلى وضع تسلسل هرمي للسلطة ونظام لتقسيم العمل وأسلوب لتقسيم البرامج والوظائف إلى مجموعات وقواعد وإجراءات، على أن يكون كل ذلك مع وضع وظائفها وأهدافها ومبادراتها في الاعتبار.

التسلسل الهرمي للسلطة واتخاذ القرار

يتناول هذا العنصر القرارات التي تُعد حرجة والمسؤول عن اتخاذها، ويتطلب تحديد الأدوار والمسؤوليات حتى أدنى مستويات المؤسسة. وبينما تركز الهياكل التنظيمية المركزية السلطة بالقمة، تسمح الهياكل غير المركزية بتوزيع السلطة واتخاذ القرار حتى مستويات أدنى. وعند توزيع السلطات والمسؤولية عن القرارات، من المفيد التمييز بين فئتين من القرارات: قرارات طرح سياسة جديدة أو اقتراح سياسة واختيارها للتنفيذ من ناحية، وقرارات تنفيذ ومراقبة السياسات من ناحية أخرى (Hosek and Cecchine, 2001).

ويعد استعراض أكثر من ١٥٠ دراسة عن الهياكل التنظيمية في كل من القطاعين العام والخاص، توصل Hosek and Cecchine (٢٠٠١) إلى العوامل التالية التي تتعين مراعاتها في توزيع سلطة اتخاذ القرار في المؤسسة:

١. المستويات التي تتمتع بالمعرفة المتخصصة. في حالة انفراد مديري الأقسام ببعض المعارف المهمة التي يتعذر نقلها بسهولة إلى المستويات الأعلى، فقد يكون من الأفضل اتباع اللامركزية في اتخاذ القرارات.
٢. فوائد سرعة اتخاذ القرار. غالبًا ما تؤدي المركزية في اتخاذ القرار إلى البطء في المؤسسات الكبيرة، وذلك نظرًا لأنها تتطلب المزيد من التواصل.
٣. التدريب والدافعية (الحوافز) لدى العاملين والمديرين. تتطلب الإدارة اللامركزية مديري أقسام مديريين جيدًا ويتمتعون بالدافعية.
٤. متطلبات وتكاليف التنسيق بين الأقسام الفرعية. في حالة ضعف تناقل المعلومات، لا يتمكن المديرون في الهياكل التنظيمية القائمة على المركزية من اتخاذ قراراتهم بناء على معلومات كافية ولا توصيلها بفاعلية. وإذا كان الأمر يتطلب قدرًا كبيرًا من التنسيق بين الوحدات، فقد تتولى المستويات الأعلى اتخاذ القرارات.
٥. القدرة على مراقبة القرارات والنتائج. إن لم يتمكن المديرون من مراقبة القرارات التي يتم اتخاذها في المستويات الأدنى منهم، فقد يفضلون الاحتفاظ بقدر أكبر من سلطة اتخاذ القرارات. وينطبق هذا على المؤسسات الحكومية خاصة، بسبب متطلبات المساءلة الشعبية.
٦. التغيرات التكنولوجية. ما لم تتوفر المقدررة على إطلاع مديري الأقسام على التكنولوجيات الجديدة بسهولة، يجب اتباع المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة باختيارات تكنولوجية.

من أهم القرارات الفاصلة في تحديد تسلسل سلطة اتخاذ القرار تحديد نطاق الإشراف في المستويات العليا في المؤسسة (Woodward, 1965; Guadalupe, Li, and Wulf, 2012; Bandiera et al., 2014). ونطاق الإشراف يُقصد به عدد الموظفين الذين يعملون مباشرة تحت إشراف مدير واحد، ويؤثر هذا على الهيكل التنظيمي برمته وعلى أسلوب اتخاذ القرارات في جميع أنحاء المؤسسة وعلى فعالية التواصل بين المسؤولين التنفيذيين وعلى توزيع وقت رئيس المؤسسة المحدود (Mintzberg, 1979). ويعد توزيع الوقت ذا أهمية كبرى في تحديد فعالية الإدارة العليا (Drucker, 2006). فوقت رئيس المؤسسة المحدود قد يتوزع على (١) الشؤون الداخلية (التواصل مع الموظفين التنفيذيين وغيرهم من العاملين بالمؤسسة، والاجتماعات الداخلية المرتب لها) (٢) والدوائر الخارجية (التفاعل مع مجلس الوزراء والوزارات الأخرى والاتحادات وجمعيات أولياء الأمور وبناء الدعم للتعليم) (٣) وقت العمل الشخصي أو الفردي (وضع الرؤية والتفكير والتخطيط الإستراتيجيان، والتعامل مع المشكلات التي لا يمكن التنبؤ بها والتي تتطلب اهتمامًا كما يحدث كثيرًا في المؤسسات العامة).

ما زالت الأدلة التجريبية على العلاقة بين نطاق الإشراف وتوزيع الوقت ضعيفة نسبياً. وقد توصلت دراسة Bandiera et al. (٢٠١٤) إلى أن رؤساء المؤسسات الذين يتمتعون بنطاق أصغر من الإشراف يخصصون وقتاً أكثر للأنشطة الشخصية أو الفردية ووقتاً أقل للشؤون الداخلية، دون أن يؤثر ذلك على الوقت الذي يخصصونه للشؤون الخارجية. وعند إضافة منصب رئيس تنفيذي للعمليات يركز على إدارة القرارات فإن هذا يوفر لرئيس المؤسسة مزيداً من الوقت للأنشطة الفردية وللشؤون الخارجية (Wulf, 2012). وكلما صغر حجم فريق المسؤولين التنفيذيين، زاد تواصلهم وتبادلهم للمعلومات (Hambrick, 1994). وخلصت الدراسات التي سعت لتحديد الحجم الأمثل لنطاق الإشراف مع تقليل التكاليف الإجمالية (من حيث الوقت والمال) إلى أن نطاق الإشراف يجب أن يزيد في المستويات الأدنى من المؤسسة (Keren and Levhari, 1979).

تقسيم العمل

يشير تقسيم العمل إلى الأسلوب المتبع للتمييز بين أعمال المؤسسة أو وظائفها أو مهامها وتجميعها بحيث تتكامل. ويتطلب ذلك النظر في عنصرين: تقسيم الأعمال إلى مجموعات والربط بينها (Wyman, 1998; Bridgespan Group, 2009). ويشكل هذان العنصران ما يسمى بهيكل المؤسسة.

التقسيم إلى مجموعات

يشير التقسيم إلى مجموعات إلى الأسلوب المتبع في تحديد الأنشطة المتشابهة وجمعها تحت إشراف قائد أو مدير واحد. ويمكن أن يتم التقسيم حسب الوظيفة (كالانتمية المهنية وتطوير المناهج على سبيل المثال) أو حسب الناتج أو البرنامج (كالتعليم العام أو التعليم المهني مثلاً)، أو حسب المستخدم أو المستفيد (كالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مثلاً). ويحسن التقسيم إلى مجموعات مستوى التنسيق وتدفق المعلومات داخل المجموعة ولكن عادة ما يخلق حواجز بين المجموعات وبعضها (Wyman, 1998; Bridgespan Group, 2009). وهناك ثلاثة أنواع لمناهج التقسيم إلى مجموعات: الهيكل الوظيفي، وهيكل المنتج أو البرنامج، وهيكل المصفوفة، وكل واحد من هذه المناهج ينطوي على موازنات أو حلول وسط، كما سيتضح فيما يلي.

يُنظَّم الهيكل الوظيفي حسب الوظائف أو الأقسام الرئيسية وهو الأنسب عندما يقل عدد محاور التركيز البرامجي بالمؤسسة. ووزارات التربية التي تطبق الهيكل الوظيفي قد تتضمن مديرياتها إدارة عامة لتطوير المناهج وأخرى للتطوير المهني للمعلمين وثالثة للإرشاد الطلابي. وهذا الأسلوب في تقسيم المهام يساعد كل إدارة على أن تفهم مسؤولياتها الأساسية ويسمح بمساءلتها عنها، كما يعزز أيضاً البراعة في المهارات المطلوبة للوظيفة، فضلاً عن الابتكار الوظيفي وخفض التكاليف. إلا أن عدم الربط بين الوظائف قد يؤدي إلى ضعف التنسيق، وغالباً ما تنتقل المسؤولية عن القرارات التي تتعلق بأكثر من وظيفة إلى أعلى التسلسل الهرمي ليتم اتخاذها مركزياً. أما هيكل المنتجات أو البرامج فهو الأنسب عندما تختلف أعمال المؤسسة اختلافاً كبيراً عن بعضها البعض، كما قد يحدث عندما يختلف العاملون بالمؤسسة في المهارات اللازمة لأعمالهم أو في العملاء الذين يخدمونهم أو في المنتجات التي يقدمونها. ومن أمثلة المديريات في وزارات التربية التي تطبق هيكل البرامج مديريات عامة لكل مجموعة (مرحلة) مختلفة من الطلاب، كما هو الحال لمرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الأساسي والثانوي والتعليم المهني. ومثل هذا الهيكل يعزز عمق التفاهم داخل البرنامج الواحد، ويعزز التنسيق بين الوظائف المتعلقة بالبرنامج والتي تعمل جميعاً نحو هدف واحد، ويوفر محور تركيز واضحاً للمساءلة عن نتائج البرنامج. وغالباً ما يتطلب هذا النوع من الهياكل رؤساء برامج من ذوي المهارات المتميزة وربما يؤدي إلى بعض التكرار الوظيفي. كما ينطوي على خطر أن تتحول المؤسسة إلى مجموعة من المديريات غير المتجانسة بدلاً من أن تكون كياناً موحدًا.

عادةً ما تحتاج المؤسسات العامة، مثل وزارات التربية، إلى إدارة برامج ووظائف بل وأماكن جغرافية متعددة، مما يؤدي إلى ما يسمى هيكل المصفوفة. وفي مثل هذا الهيكل، نجد بعض الأعمال المنظمة حسب البرامج وبعض الأعمال الأخرى المنظمة حسب الوظائف لتشمل أكثر من برنامج. وفي مثل هذه المؤسسات، غالبًا ما تكون المواعمة بين الوضوح في حدود سلطة اتخاذ القرار، والمساءلة، وتكرار بعض الوظائف أمرًا حتميًا. ويمكن تقليل الآثار السلبية لتقسيم الوظائف إلى مجموعات، المشار إليها أعلاه، من خلال الربط.

الربط

يشير الربط إلى أسلوب التكامل والتنسيق بين البرامج والوظائف وتبادل المعلومات بينها، مما يمكن القادة من تقديم الإرشادات والتوجيهات للمؤسسة بأكملها. وفي العديد من المؤسسات، تشمل مسؤوليات القيادات العليا ربط الوحدات معًا وتشجيع التعاون (Bridgespan Group, 2009). وبخلاف جهود القيادات، يمكن إقامة الروابط المنشودة من خلال ما يلي:

- أدوار الاتصالات. في دور الاتصالات، يكون الموظف مسؤولاً عن تحقيق التواصل بين الأقسام، كما هو الحال عندما يُعيّن أحد موظفي مديرية تكنولوجيا المعلومات أو الموازنة لتولي تلبية احتياجات إحدى المجموعات التنظيمية.
- اللجان أو المجموعات المشتركة بين الأقسام، في هذا الأسلوب، تُشكل لجنة دائمة أو خاصة تضم أعضاء من كل مجموعة تنظيمية وذلك للتركيز على عملية أو برنامج أو وظيفة بعينها، كما هو الحال عندما يتم إعطاء لجنة لتطوير المناهج مسؤولية شاملة تمتد إلى جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى التعليم العالي.
- "الخطوط المتقطعة". وهذا الأسلوب يُستخدم للربط بين العاملين الذين يقومون بوظائف مماثلة في مجموعات مختلفة في المؤسسات، مثل الأفراد القائمين على تطوير المناهج لمرحل مختلفة من التعليم (الأساسية، الثانوية، الجامعية) أو لأنواع مختلفة من التعليم (العام والمهني).

ملخص

يتطلب تصميم الهيكل التنظيمي تحديد التسلسل الهرمي لاتخاذ القرار، بما في ذلك نطاق الإشراف في المستويات العليا للإدارة، وتقسيم الوظائف إلى مجموعات، ومتطلبات الربط بين هذه المجموعات. ولا تقدم الدراسات السابقة إلا توجيهات بسيطة للمساعدة في تصميم الهيكل التنظيمي وذلك بخلاف أن تصميم الهيكل التنظيمي ينبغي أن يساعد في تحقيق رؤية المؤسسة وأهدافها وأن يراعي قدرات الموظفين ومتطلبات التخصص واحتياجات التنسيق ومتطلبات المساءلة عند تحديد تسلسل سلطة اتخاذ القرار. ومن الدروس المهمة التي نخرج بها من هذه الدراسات أنه لا يوجد تصميم للهيكل التنظيمي يمكن أن نقول عليه إنه التصميم الأفضل. لكل توزيع لسلطة اتخاذ القرارات وكل أسلوب لتقسيم الأعمال إلى مجموعات وكل أسلوب للربط بينها له نقاط قوة ومواطن ضعف. ولهذا، فالأحرى بنا أن نعلم أن الهيكل التنظيمي يُصمم للمساعدة في السعي بأكبر قدر من الفعالية لتحقيق رؤية المؤسسة وأهدافها الإستراتيجية مع أخذ قدرات موظفيها بعين الاعتبار.

لمساعدة وزارة التربية في بناء اختياراتها على معلومات كافية، سننتقل في القسم التالي لدراسة الهياكل التنظيمية لوزارات التربية في بعض البلدان الأخرى.

أما الهيكل الثاني، وهو الأكثر شيوعاً ويظهر على الجانب الأيمن من الشكل ٢-١ وتتبعه بقية البلدان التي درسناها، فيضم أربعة مستويات إدارية عليا: مستوى الوزير، ونائب الوزير، ومديري العموم والمديرين.^٢ ولهذا الهيكل ميزتان مهمتان. أولاً، أن تولى نائب الوزير مسؤولية الأعمال اليومية يفرغ الوزير للتركيز على بناء الدعم السياسي والشعبي للتعليم واتخاذ القرارات الرئيسية المتعلقة بالسياسات وقيادة المبادرات الإستراتيجية. وفي جميع البلدان الخمسة، يتولى نائب الوزير مسؤولية العمليات، ويُعد المدير الإداري للوزارة. وثانياً، يساعد هذا الهيكل أيضاً على تقليل نطاق الإشراف في جميع المستويات الإدارية، ويتحقق ذلك جزئياً بجمع جميع الوظائف التي يكمل بعضها بعضاً وإسناد الإشراف عليها إلى مدير عام واحد، مما يسهل التنسيق بين مثل هذه الأعمال.

التسلسل الهرمي للسلطة واتخاذ القرار: دور نائب الوزير

يختلف الهيكلان التنظيميان اللذان أشرنا إليهما في أسلوب توزيع سلطة اتخاذ القرار. ففي الهيكل ذي المستويات الأربعة، يتشارك الوزير ونائبه في اتخاذ القرار، كما وضحنا، وتقديم الرؤية الإستراتيجية الشاملة للوزارة والتعامل مع الأطراف المعنية خارج الوزارة، بينما يتولى نائب الوزير الإشراف على العمل اليومي. ويتحمل نائب الوزير أيضاً مسؤولية ضمان التنسيق (أو الربط) بين المديرات العامة. وعلى الرغم من أن الوزير بإمكانه إدارة المديرات العامة أو المستويات الأدنى عند الضرورة، إلا أن هذا الهيكل يفسح وقت الوزير لأنشطة أخرى (انظر القسم السابق). على النقيض من ذلك، نجد في الهيكل ذي المستويات الثلاثة أن سلطة اتخاذ القرار مركزة ويختص بها الوزير، وهو المسؤول أيضاً عن التنسيق بين عدد كبير من المديرات العامة. ويُجبر ذلك الوزير على قضاء الكثير من الوقت في العلاقات الداخلية، كما وضحنا.

نطاق الإشراف: التفاوت في كل مستوى

يعتمد نطاق الإشراف في مستويات الإدارة العليا إلى حد كبير على الهيكل التنظيمي العام المعتمد في البلدان التي استعرضناها. والفرق الأكبر هو ما إذا كان هناك نائب وزير أما لا- فالوزارات التي لا يوجد بها نائب وزير تجعل للوزير نطاق إشراف أكبر- ولكن هناك اختلافات أيضاً في الوزارات ذات الهياكل المتشابهة.

نطاق إشراف الوزير

حين يكون للوزارة نائب وزير يدير الأعمال اليومية، يقل نسبياً عدد من يتبعون الوزير مباشرة. وفي الهياكل ذات المستويات الأربعة التي استعرضناها، يتراوح عدد الموظفين الذين يتبعون الوزير مباشرة ما بين موظف واحد وثمانية موظفين (الجدول ٢-١). ففي فنلندا وسنغافورة، الموظف الوحيد الذي يتبع الوزير مباشرة هو نائبه. وفي كوريا، يتبع الوزير مباشرة نائب الوزير ومجموعة من المستشارين وموظفو مكتب العلاقات العامة. أما في تركيا والإمارات العربية المتحدة، فلا يشرف الوزير على نائب الوزير فقط بل يشرف أيضاً على وضع السياسات (المناهج) وهيئات الرقابة (التفتيش ومراقبة المدارس)، فضلاً عن المكاتب المتخصصة مثل العلاقات العامة والاستشاريين. وحين يتولى الوزير كذلك مسؤولية الإدارة اليومية، كما هو الحال في النمسا، يكون نطاق الإشراف أكبر بكثير. ففي النمسا، يشمل نطاق إشراف الوزير ١١ قسماً، بما في ذلك ثمانية أقسام تشغيلية وثلاثة أقسام أخرى للتفتيش الداخلي والشؤون القانونية وقسم لموظفي الشؤون الأوروبية.

^٢ تختلف مسميات هذه المناصب من دولة لأخرى. فنائب الوزير يُطلق عليه وكيل الوزارة في تركيا والإمارات العربية المتحدة والسكرتير الدائم في سنغافورة وفنلندا. أما المدير العام فيُطلق عليه نائب سكرتير في سنغافورة، ويُشار إلى الإدارة التي يرأسها في النمسا باسم إدارة والإدارة في فنلندا والمكتب في كوريا، بينما في تركيا يُطلق على المدير العام نائب وكيل الوزارة في تركيا ومساعد وكيل الوزارة في الإمارات العربية المتحدة. ونحن نستخدم مسمى "نائب وزير" لمن يشغل المنصب الذي يلي الوزير مباشرة في السلطة.

الجدول ١-٢
نطاق الإشراف حسب عدد مستويات الإدارة وحسب البلد

مستوى إداري واحد	أربعة مستويات إدارية				
	النمسا	كوريا	فنلندا	سنغافورة	الإمارات العربية المتحدة تركيا
الوزير	١١	٣	١	١	٨
نائب الوزير / وكيل الوزارة	x	٨	٧	٣	١٠
مدير عام / نائب وكيل الوزارة	١٥-٦	٤-٣	٥-٤	٥-٣	٧-٥

ملاحظة: تشير علامة x إلى عدم وجود المنصب.

نطاق إشراف نائب الوزير

يتباين نطاق إشراف نائب الوزير من ثلاثة إلى عشرة في البلدان التي استعرضناها، مع إشراف البعض على أقسام تشغيلية يتراوح عددها ما بين ٣ و ٦ أقسام تشغيلية. وتضيف بعض البلدان إلى مهام نائب الوزير الوظائف المشتركة بين المديرية العامة كالتدقيق الداخلي / التقني العام (في ثلاثة بلدان)، والعلاقات العامة (في بلدين) والعلاقات الدولية (في بلدين) والمكتب الفني والموارد البشرية ومجلس التعليم، وقطاع الخدمات العامة في بلد واحد لكل وظيفة من هؤلاء.

وعامة، فإن الوظائف التي كثيراً ما تتبع الوزير أو نائبه مباشرة هي العلاقات العامة والتقني العام وضمان الجودة/التدقيق الداخلي.

نطاق إشراف مديري العموم

على مستوى المدير العام، يكون نطاق الإشراف ضئيلاً في العادة، ويتراوح من اثنين إلى خمسة في البلدان ذات المستويات الإدارية الأربعة التي استعرضناها، وهذا الرقم معقول جداً وفي الحدود التي تسمح بالكفاءة والفعالية في قيادة كل مجموعة من الأعمال والتنسيق بينها.

في النمسا، حيث يتبع مديرو العموم الوزير مباشرة، فإن نطاق إشراف كل مدير أوسع ويتراوح ما بين خمسة إلى خمسة عشر.

تقسيم الأعمال إلى مجموعات: حسب البرامج والمهام

جميع الوزارات التي استعرضناها تتبع هيكلًا تنظيميًا مختلطًا، حيث تُقسم أعمال وضع السياسات إلى مجموعات تتبع عدة مديريات عامة يتولى بعضها مسؤوليات البرامج التعليمية التي تخدم الفئات المختلفة للطلاب بينما يتولى البعض الآخر مسؤوليات خدمات الدعم التي تشمل جميع البرامج التعليمية.

برامج التعليم

من الأساليب النموذجية لتقسيم الأعمال إلى مجموعات وفقًا للبرامج داخل الوزارات التي استعرضناها:

- سياسات التعليم العالي
- سياسات التعليم العام (من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر)
- سياسات التعليم المهني والتعلم مدى الحياة
- سياسات الثقافة أو الفنون أو الرياضة أو الشباب.

في كوريا وتركيا والإمارات العربية المتحدة والنمسا، هناك إدارة عامة للتعليم العام وأخرى للتعليم المهني أو التعليم مدى الحياة. كما أن الإمارات العربية المتحدة والنمسا كذلك بهما إدارة عامة واحدة أو أكثر للثقافة والفنون والرياضة، كما توجد في كوريا إدارة عامة للتعليم العالي. أما فنلندا وسنغافورة فتخصصان إدارة عامة واحدة تجمع بين التعليم العام والمهني، وتضيف فنلندا إدارة للثقافة، والرياضة وسياسات الشباب.

كما يوجد في كل من فنلندا وسنغافورة كذلك مديرية عامة للتعليم العالي. ويشير الجدول ٢-٢ إلى مجموعات الأعمال أو المديرية العامة الموجودة في كل بلد.

يقفل هذا النهج للتنظيم حسب البرامج من الحاجة إلى التنسيق بين المديرية العامة، حيث تشرف كل مديريةية عامة على المديرية ذات الوظائف المماثلة، ولكنه لا يقضي تماماً على الحاجة لمثل هذا التنسيق. فعلى سبيل المثال، لا يزال مثل هذا النهج التنظيمي بحاجة إلى تنسيق المناهج ومحتوى الدورات بين مراحل التعليم الأساسي والثانوي والتعليم العالي وكذلك بين التعليم العام والمهني. وبالمثل، سوف يحتاج مثل هذا النهج إلى تنسيق إعداد المعلمين قبل الخدمة بين التعليم العام وكليات التعليم العالي للمعلمين.

داخل كل مجموعة تتعلق ببرنامج بعينه، أو مديريةية عامة، يمكن تقسيم الأعمال أكثر بين المديرية حسب فئات الطلاب أو المرحلة التعليمية، مثل الأعمال المتعلقة بمرحلة ما قبل المدرسة أو التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي، أو حسب الوظائف مثل تطوير المناهج والتطوير المهني للمعلمين وخدمات إرشاد الطلاب.

الخدمات المساعدة

تشمل الخدمات التي تدعم أعمال برامج التعليم الموارد البشرية والموازنة والشؤون المالية والشؤون القانونية وتشديد المرافق وصيانتها وتكنولوجيا المعلومات والخدمات العامة مثل الطباعة والأثاث والمهمات. وفي وزارات التربية في الدول الست التي استعرضناها، جُمعت هذه الخدمات في عدد صغير من المديرية العامة، يتراوح عادة ما بين مديريةية واحدة وثلاث مديرية (الجدول ٢-٢).

الجدول ٢-٢
المديرية العامة بوزارات التربية، حسب نوع البرنامج والبلد

النمسا	الإمارات العربية المتحدة	تركيا	سنغافورة	كوريا	فنلندا	التقسيم إلى مجموعات
			√	√	√	مجموعات التعليم
			√	√	√	التعليم العالي
√	√	√	(أ) √	√	(أ) √	التعليم العام
√	√	√		√		التعليم المهني/التعلم مدى الحياة
(ب) √	√				√	الثقافة والفنون والرياضة والشباب
						المجموعات المساعدة
(ج) √	√	√	√	√	√	الموارد البشرية والشؤون المالية والقانونية وغيرها
		√				الخدمات المساعدة، التشييد
				√		التخطيط والتنسيق
		√				التخطيط وتكنولوجيا التعليم والإحصاء
√				√		المعلومات والإحصاء
	√					دعم التعليم والمناهج والإحصاء

المصدر: دراسات حالة أجرتها مؤسسة راند على وزارات التربية بستة بلدان.

أ تضم فنلندا وسنغافورة التعليم العام والمهني بمجموعة واحدة.

ب بالنمسا مجموعتان تتوليان مسؤولية هذا، وهما: المديرية العامة للثقافة والمديرية العامة للفنون العامة.

ج تقسم النمسا هذه الخدمات المساعدة بين اثنتين من المديرية العامة.

هناك ثلاث وزارات- في فنلندا وسنغافورة والإمارات العربية المتحدة- تجمع جميع الخدمات الإدارية والخدمات المساعدة تحت مديرية عامة واحدة. وتخصص الإمارات العربية المتحدة أيضًا مديرية عامة للخدمات المساعدة للمناهج ووضع الامتحانات والمواد التعليمية، وهي أعمال تضمها الوزارات الأخرى إلى أعمال البرامج التعليمية. تقسم تركيا والنمسا خدمات الدعم بين اثنتين من المديريات العامة بالإضافة إلى إدارة عامة ثالثة تختص بالتخطيط وتكنولوجيا التعليم والإحصاءات في حالة تركيا وتختص بتكنولوجيا المعلومات والإحصاءات في النمسا. أما كوريا فيها مديرية عامة منفصلة تختص بالمعلومات والإحصاءات وأخرى للتخطيط والتنسيق. كما توجد في وزارات أخرى أقسام للتخطيط والإحصاء، ولكنها تُدمج تحت كل برنامج تعليمي في صورة مديريات.

موقع بعض الوظائف الأساسية

يعرض الجدول ٢-٣ المستوى الإداري الذي تتبعه بعض الوظائف الأساسية. وقد تم ترقية أغلب الوظائف الأساسية المدرجة في الجدول لتتبع نائب الوزير أو الوزير.

ففي أغلب الأحيان يتبع قسم العلاقات العامة نائب الوزير أو الوزير مباشرة كما هو الحال في فنلندا وكوريا وتركيا والإمارات العربية المتحدة. كما يتبع قسما التفتيش وضمان الجودة في كثير من الأحيان نائب الوزير أو الوزير مباشرة كما في كوريا وتركيا والإمارات العربية المتحدة، وهكذا الحال مع التفتيش العام / تدقيق الحسابات في كوريا وتركيا والنمسا. أما قسم تطوير المناهج فيتبع نائب الوزير في فنلندا والوزير في تركيا، بينما قسم العلاقات الدولية يتبع نائب الوزير في فنلندا وتركيا.

الربط: القليل من الآليات الرسمية

هناك القليل من آليات الربط الرسمية لتسهيل التنسيق بين مجموعات الأعمال في الوزارات التي استعرضناها. وتعد هذه مسؤولية نائب الوزير بالبلدان الخمسة التي يوجد بها نائب. وعلاوة على ذلك، يوجد في الإمارات العربية المتحدة مجلس رسمي لمديري العموم يتبع الوزير. كما يشترك وزير التربية التركي في عضوية مجلس التعليم العالي لضمان التنسيق بين التعليم العام والتعليم العالي. وفي فنلندا وكوريا وسنغافورة، تجمع وزارة واحدة المسؤولية عن كل من التعليم العام والعالي، ويضمن التنسيق بين هذين القطاعين نائب الوزير الذي يشرف على الاثنين. أما مسؤولية الربط داخل كل مجموعة من مجموعات البرامج أو الدعم فتقع على عاتق مديري العموم الذين يرأسون هذه المجموعات.

الجدول ٢-٣
التسلسل الوظيفي حسب الوظيفة والبلد

الوظيفة	فنلندا	كوريا	سنغافورة	تركيا	الإمارات العربية المتحدة	النمسا
تطوير المناهج	نائب وزير	مدير عام	مدير عام	وزير	مدير عام	مدير عام
التخطيط	مدير عام	x	مدير عام	مدير عام	وزير	مدير عام
ضمان جودة المدارس والتفتيش عليها	مدير عام	نائب وزير	مدير عام	وزير	وزير	مدير عام
المعلومات والإحصاء	مدير عام	مدير عام	مدير عام	مدير عام	مدير عام	مدير عام
التفتيش العام/التدقيق	مدير عام	نائب وزير	مدير عام	نائب وزير	x	وزير
العلاقات العامة	نائب وزير	وزير	مدير عام	وزير	نائب وزير	مدير عام
العلاقات الدولية	نائب وزير	x	x	نائب وزير	x	x

المصدر: دراسات حالة أجرتها مؤسسة راند على وزارات التربية بستة بلدان.

ملاحظة: علامة (x) تعني أن الوظيفة غير موجودة بالبلد المعني.

ملخص

استعرضنا في هذا القسم الهياكل التنظيمية لوزارات التربية بستة بلدان. ويمكن تلخيص أبرز خصائصهم المشتركة فيما يلي:

- معظم البلدان التي استعرضناها بها أربعة مستويات إدارية، مع وجود نائب وزير مسؤول عن الأعمال اليومية.
- عادة ما يكون نطاق إشراف الوزير صغيراً، يبدأ من الإشراف على شخص واحد ولا يزيد عن ثمانية.
- عادة ما يكون نطاق إشراف نائب الوزير أكبر من الوزير، حيث يتراوح بين سبعة وعشرة.
- تقسم معظم البلدان التي استعرضناها أعمالها إلى مجموعات حسب البرامج (على سبيل المثال، التعليم العالي والعام والمهني)، في حين تجمع الوظائف المساعدة (الموارد البشرية، والشؤون المالية وما شابه ذلك) المشتركة بين جميع البرامج في مجموعات مساعدة تتراوح ما بين مجموعة واحدة وثلاث مجموعات.
- القليل من الوظائف المتخصصة يرتفع مستوى المسؤولية عنها لتتبع إما الوزير أو نائبه، وتشمل مثل هذه الوظائف العلاقات العامة، والتفتيش العام/وتدقيق الحسابات وجودة المدارس والتفتيش.

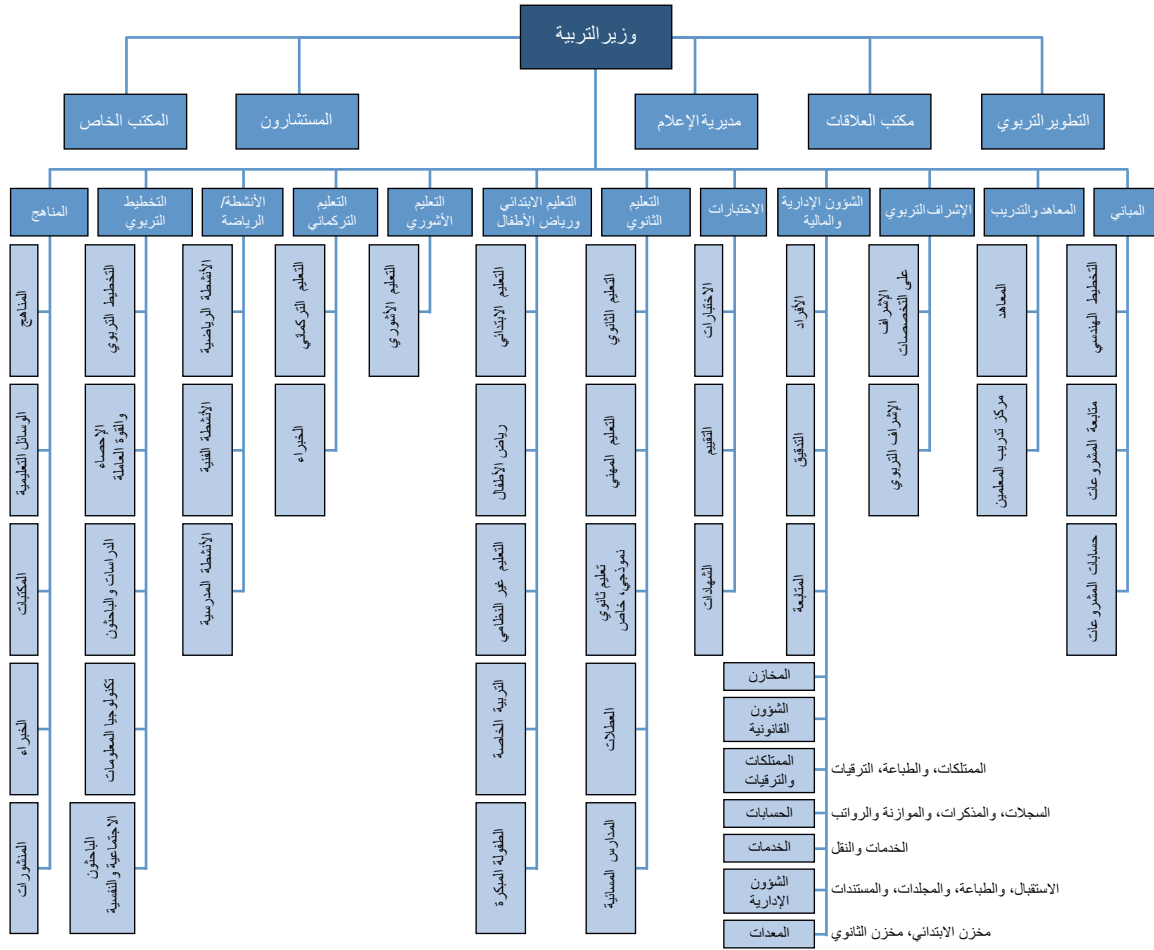
لماذا تحتاج وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان إلى إعادة تنظيم؟

يعرض الشكل ٢-٢ التنظيم الحالي لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان، حيث يوجد بها ثلاثة مستويات إدارية مثل النمسا، لتختلف بذلك عن البلدان الخمسة الأخرى التي استعرضناها والتي يوجد بها أربعة مستويات. كما أن نطاق إشراف وزير التربية كبير على نحو غير معتاد حيث يتبعه ١٦ مديراً، بما في ذلك ١٢ من المسؤولين عن مجموعات من العمليات. وبعبارة أخرى، فإن وزارة التربية بالإقليم منظمة أساساً حسب الوظائف. ورغم وجود اثنتين من المجموعات التي تعتمد على البرامج، وهما التعليم الأساسي والثانوي، فإن هاتين المجموعتين لا تعملان على هذا النحو بل تقتصران على إجراء وظائف الموارد البشرية (انظر أدناه). أما الوظائف الأساسية، مثل تطوير المناهج والاختبارات وتدريب المعلمين والرياضة، فنقسم إلى مجموعات تتبع كل منها مديراً عاماً. قبل اقتراح تنظيم جديد لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان، ناقش في هذا القسم نتائج تقييمنا لأداء تنظيمها الحالي. وقد اعتمدنا في هذا التقييم على إجراء مقابلات مع الوزير و ١٠ من مديري العموم و ١١ مديراً بشأن وظائفهم ومسؤولياتهم وقدرات الموظفين من أجل تحديد المشكلات والثغرات وفرص التطوير.

التغير في الرؤية والأولويات

تمر وزارة التربية الآن بتغيرات في مهمتها وتحدث بها توسعات. فحتى ٢٠٠٨، كانت الوزارة في مرحلة الصيانة. إلا أنها منذ ذلك الحين انخرطت في عدد من الإصلاحات لتحسين فرص الحصول على التعليم وجودته، وقد تفاوتت هذه الإصلاحات ما بين تقديم منهج دراسي أكثر قوة وجعل التعليم إلزامياً إلى الصف التاسع بدلاً من الصف السادس وزيادة اشتراطات تعليم المعلمين قبل الخدمة ووضع سياسات جديدة لانتقال الطلاب من مرحلة لأخرى ووضع اختبارات وطنية جديدة لقياس تحصيل الطلاب الدراسي. كما تنظر وزارة التربية أيضاً في نقل مزيد من السلطات إلى مستوى المدرسة وبدء تطبيق نظام جديد لضمان جودة المدارس وتحسين تدريب المعلمين أثناء الخدمة. إلا أنه اتضح أن تنفيذ هذه الإصلاحات الطموحة والمتعددة بطيء وصعب، ويمكن الاطلاع على تقييم مفصل لتنفيذ المجموعة الأولى من الإصلاحات المذكورة سابقاً بمراجعة دراسة Vernez, Culbertson, and Constant (٢٠١٤)، وجزء من المشكلة هو عدم وجود خطوط واضحة للمسؤولية عن التنفيذ والتنسيق بين الإصلاحات المختلفة.

الشكل ٢-٢
الهيكل التنظيمي الحالي لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان



رنا 2.2-RR960

علاوة على التغييرات التي أوضحناها، بدأت وزارة التربية إعادة تنظيم وتوسيع نطاق تعليمها الثانوي المهني والذي تم إهماله حتى وقت قريب وينظر إليه الطلاب نظرة سلبية. ونتيجة لذلك، يتخرج عدد كبير من الطلاب من المدارس الثانوية دون إعداد كاف للمنافسة في سوق العمل، وللاطلاع على تقييم لنظام التدريب المهني والفني في الإقليم وخطط التوسع فيه، انظر Constant et al. (٢٠١٤). وفي الوقت الحاضر، تتولى مسؤولية التعليم الثانوي المهني مديرية تتبع المديرية العامة للتعليم الثانوي، إلا أن هذه المديرية بها عدد محدود من الموظفين الذين ليس لديهم الرؤية ولا السلطة ولا القدرات الكافية لتنفيذ دور المديرية بعد التوسعات المخطط لها.

ارتفاع مستوى المركزية

يتخذ الوزير جميع القرارات المهمة تقريباً بما في ذلك السياسات والقرارات الإدارية والتنشغيلية، بل والعديد من القرارات الأقل أهمية، نحو الموافقة على مدرسة خاصة جديدة أو تعيين معلم جديد. وقال مدير العموم الذين أجرينا معهم مقابلات أنهم لا يستطيعون تنفيذ أي مبادرة من تلقاء أنفسهم دون موافقة الوزير. بل إنه حتى طلبات الحصول على البيانات داخل الوزارة قد تحتاج إلى موافقة الوزير. وبالمثل، لا يمكن لأي مدير اتخاذ قرارات دون موافقة

المدير العام الذي يتبعه. وتتخلل هذه المركزية في اتخاذ القرار جميع مستويات نظام التعليم، بما في ذلك المحافظات والمدارس، مما يؤدي إلى سلوك بيروقراطي يحبط أي مبادرة أو جهد للتطوير، والبطء في اتخاذ القرار، وغياب المساءلة عن تنفيذ قرارات الإدارة. ومن أمثلة هذا أن تعيين المحافظات للمعلمين يحتاج إلى موافقة الوزارة. ومع ذلك، نلاحظ بعض الجهود لإلغاء مركزية بعض القرارات التشغيلية وتفويض المحافظات في اتخاذها.

كبر نطاق الإشراف في المستويات العليا من الوزارة

كما ذكرنا سابقاً، فإن نطاق إشراف وزير التربية كبير حيث يتبعه مباشرة ١٦ موظفاً بالإضافة إلى موظفي مكتبه. ومع وجود عدد كبير ممن يتبعون الوزير مباشرة، يتعين عليه الإشراف على جميع الأعمال، بما في ذلك وضع الرؤية والعلاقات الخارجية والأعمال اليومية وإدارة مختلف الإصلاحات والمبادرات الخاصة. ونظراً لتسارع وتيرة التغيير وتنفيذ العديد من مبادرات التطوير، فإن نقل إدارة الأعمال اليومية إلى مسؤول آخر سيسمح للوزير باستثمار الوقت استثماراً أفضل في وضع الرؤية والعلاقات الخارجية والمبادرات الخاصة. وبالعكس، فإن نطاق الإشراف في الوزارة على مستوى مديري العموم صغير، حيث يتراوح عدد الموظفين الذين يتبعون كل مدير عام مباشرة ما بين اثنين وخمسة، وإن كانت المديرية العامة للشؤون الإدارية والمالية يتجاوز نطاق الإشراف بها ١٠ موظفين. إن كبر نطاق الإشراف بالمستويات العليا بالوزارة وصغره في المستويات الإدارية الأدنى يتعارض مع نتائج الأبحاث، المذكورة سابقاً، والتي تشير إلى وجوب زيادة نطاق الإشراف بالمستويات الأدنى من التسلسل التنظيمي.

عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات

تفتقد المهام والمسؤوليات للوضوح في وزارة التربية. ويبدو أن معظم مديري العموم يفسرون وظائفهم تفسيراً ضيقاً وعلى أنها تشغيلية فقط (كالإدارة اليومية) وليست إستراتيجية (كوضع السياسات). فعلى سبيل المثال، فإن وظيفة المديرية العامة للتعليم الأساسي والمديرية العامة للتعليم الثانوي تقتصر حالياً على مراجعة مؤهلات المعلمين الجدد وغيرها من وظائف الموارد البشرية ذات الصلة بالمعلمين وذلك كما ذكر من قبل. أما المديرية العامة للإشراف فمهمتها هي الإشراف على مديريات المدارس والمعلمين، ولكن تم توسيع نطاق مهمتها لتشمل توفير الخدمات اللوجستية لإجراء الامتحانات التي تُعقد على مستوى الإقليم، وتقديم التدريب من أجل التطوير المهني للمعلمين عند الحاجة، والاشتراك في لجان التحقيق، بل وتوزيع المعلمين على المدارس. والنتيجة هي عدم وضوح مهام الإشراف الأساسية وعدم كفاية الوقت لتقييم أداء المعلمين في التدريس وقيادات المدارس وتطوير مثل هذا الأداء. وجزء من هذه المشكلة يتمثل في عدم وجود بيان مكتوب لرسالة كل مديرية عامة أو إدارة وتوصيف لوظيفة كل مدير أو مدير عام.

ضعف التنسيق

إن المركزية في اتخاذ القرار، إلى جانب توزيع وظائف أساسية يكمل بعضها بعضاً - مثل تطوير المناهج الدراسية وتطوير الاختبارات وأنشطة الفنون والرياضة وتدريب المعلم - على مديريات عامة مختلفة أدى إلى ضعف التنسيق والمتابعة في تنفيذ الإصلاح والمبادرات الجديدة. وكما ذكرنا سابقاً، فإن أي أنشطة تحتاج إلى تنسيق أو أي تعارض قد يحتاج لرفعه إلى مستوى الوزير لاتخاذ قرار بشأنه، مما يؤدي غالباً إلى تأخير، أو إلى أن تسعى كل مديرية عامة لتحقيق أهدافها الخاصة. وتثور هذه المشكلة خاصة عندما يتعين إعادة تدريب المعلمين المدربين ليستطيعوا التعامل مع التغييرات في المناهج الدراسية.

تغير الأدوار والمسؤوليات

مع النقل الجاري لبعض الوظائف من وزارة التربية إلى مديريات التربية بالمحافظات وإلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، فإن الأمر يستدعي تقييم توزيع المهام المتبقية مع وزارة التربية. ومع إلغاء مركزية توظيف المعلمين وتفويض المحافظات في ذلك، فقد تم اختزال مهام المديرين العامين للتعليم الأساسي والثانوي لتقتصر في الأساس على الإشراف على الموارد البشرية والوظائف الإدارية. والأفضل إسناد مثل هذه المهام إلى مكتب الموارد البشرية. وقد أدى نقل مسؤولية الإعداد الأولي لمعلمي التعليم الأساسي من المديرية العامة للمعاهد والتدريب بوزارة التربية إلى كليات المعلمين، التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إلى تركيز بقية معاهد وزارة التربية على التعليم المهني. وقد يكون من الأفضل نقل مسؤولية المعاهد إلى مديريةية التعليم المهني. وقد يتطلب بدء تطبيق نظام ضمان جودة المدارس إضافة وظيفة جديدة إلى المديرية العامة للإشراف، والتي أصبحت وظائفها إدارية في المقام الأول، تتمثل في دعم المدارس التي تحتاج إلى التطوير.

تحديات التوظيف

ذكر من أجرينا معهم المقابلات أن العثور على ما يكفي من الموظفين ذوي المؤهلات المناسبة وتعيينهم يمثل تحدياً على جميع المستويات في وزارة التربية، وخاصة لتخطيط التنفيذ، وتطوير المناهج الدراسية، وضمان جودة التعليم، والبحوث والتطوير.

غياب بعض الوظائف

يفتقد الهيكل التنظيمي الحالي لبعض الوظائف المهمة. فعلى سبيل المثال، لا توجد وظيفة موارد بشرية تختص بتعيين موظفي الوزارة وإنهاء إجراءاتهم وتوزيعهم.

هناك مؤسسات دولية تنفذ مشاريع مختلفة مع مديريات وزارة التربية، إلا أن أغلبها يعمل بشكل مستقل ودون التنسيق بين المديريات، حتى في حالة تقديم خدمات متشابهة، مثل مواد تدريب المعلمين أو ضمان جودة المدارس، ولهذا تحتاج وزارة التربية إلى وحدة لتنسيق مثل هذه الجهود.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد حددنا في دراستين سابقتين لنا (Vernez, Culbertson, Constant, 2014; and Constant et al., 2014) عدة وظائف ضرورية غير موجودة بالهيكل التنظيمي الحالي للوزارة. وهذه الوظائف تشمل تقديم خدمات الإرشاد الطلابي، وتقييم أداء البرامج الحالية والجديدة، والتأكد من أن إعداد المعلم الأساسي في كليات المعلمين الجديدة يتماشى مع المناهج الدراسية الجديدة والتغيرات المستقبلية فيها.

التنظيم المقترح لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان

الهيكل العام

في ضوء رؤية وزارة التربية بحكومة الإقليم وأهدافها الحالية وتقييمنا للأداء الحالي لتنظيم وزارة التربية، واسترشاداً باستعراض الدراسات السابقة ودراسات الحالة لتصميم الهيكل التنظيمي، نقترح هيكلًا تنظيميًا يحقق الأهداف التالية:

- أن يصبح للتعليم المهني الثانوي دور واضح مع التأكيد على أهميته
- تقليل عدد الموظفين الذين يتبعون كبار المديرين مباشرة (أي تقليص نطاق إشرافهم)
- إرساء خطوط واضحة للسلطة التنفيذية

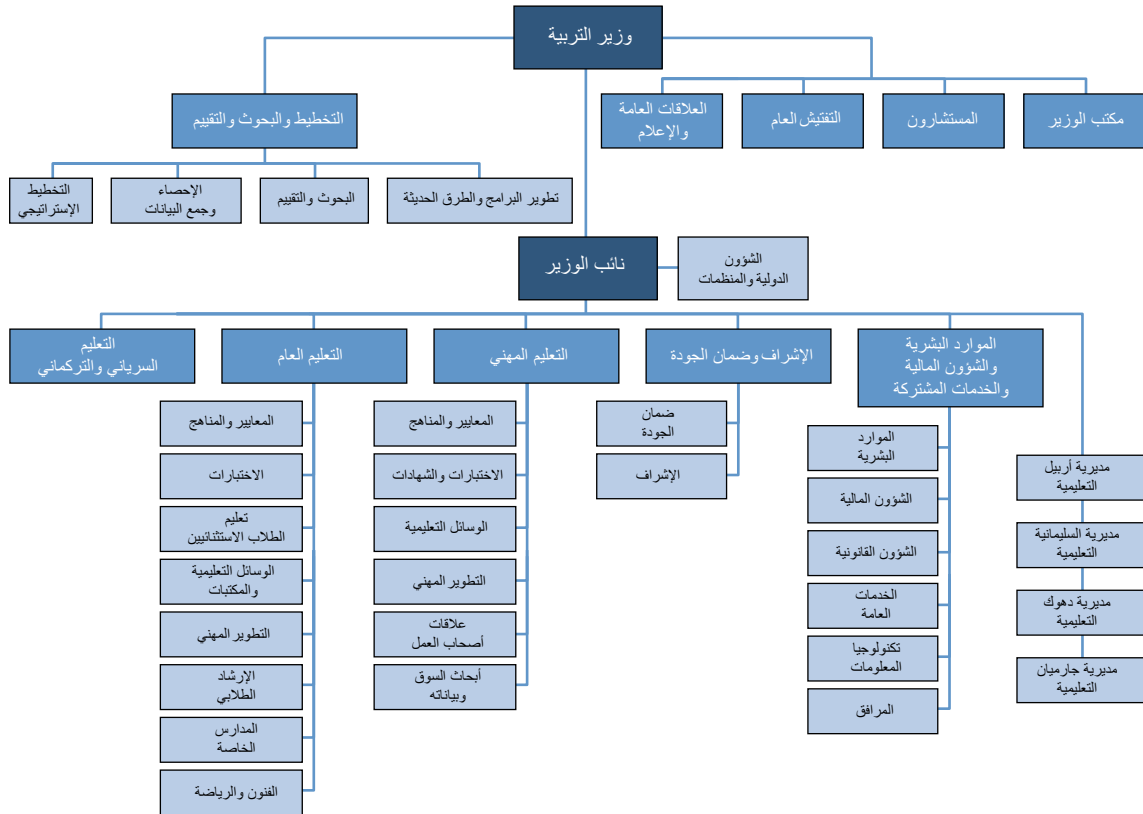
- تقسيم مسؤوليات الوزير بينه وبين منصب نائب الوزير الذي سيُستحدث إلى وضع الرؤية والتخطيط الإستراتيجي والشؤون الخارجية من ناحية والشؤون الداخلية والإدارة، بما في ذلك إدارة تنفيذ الإصلاحات، من ناحية أخرى
- الحد من عبء العمل اليومي للوزير فيما يتعلق بالمسائل الروتينية بحيث يتمكن من التركيز على وضع الرؤية والإدارة الإستراتيجية والعلاقات الخارجية
- ضمان تقسيم الوظائف إلى مجموعات تضم كل منها الوظائف التي يكمل بعضها بعضاً وذلك لتعزيز تنسيق الإدارة واتخاذ القرارات بين جميع المديرات العامة (من خلال نائب الوزير) وداخل كل إدارة عامة (من خلال تقسيم الوظائف داخل كل إدارة عامة إلى مجموعات تضم كل منها الأعمال التي يكمل بعضها بعضاً)
- تيسير الترابط والتنسيق بين الأعمال والوظائف المكملة لبعضها.

الهيكل التنظيمي المقترح، والموضح في الشكل ٢-٣، العديد من الميزات التي يُفترض أن تساعد على ضمان نجاحه.

أولاً، يقلل هذا الهيكل من نطاق إشراف الوزير ويجعل عبء العمل المسند إليه أيسر في إنجازه. ويسمح ذلك للوزير بمزيد من الوقت للتركيز على وضع رؤية إستراتيجية، وكذلك على العلاقات الخارجية والعامة التي تدعم التعليم وإدارة المبادرات الإستراتيجية. كما أن نطاق إشراف نائب الوزير يُعد في الحد الأدنى أيضاً، حيث يتبعه مباشرة ستة موظفين فقط.

ثانياً، هذا الهيكل يسند المسؤولية عن الأعمال اليومية إلى نائب الوزير في المقام الأول، مما يضمن الاهتمام

الشكل ٢-٣
الهيكل التنظيمي المقترح لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان



المستمر، مع التنسيق، لتنفيذ رؤية وإستراتيجية التعليم وإرساء خطوط واضحة للسلطة التنفيذية^٣. وإذا لزم الأمر، يمكن تعيين مساعد لنائب الوزير للمساعدة في الإشراف على المديرية العامة للموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة والتنسيق فيما بينها.

ثالثاً، يدمج هذا الهيكل الوظائف المتعلقة بالتعليم العام التي يكمل بعضها بعضاً في إدارة عامة واحدة وكذلك الحال مع الوظائف المتعلقة بالتعليم المهني، في حين يجمع الوظائف المشتركة مثل التخطيط والبحوث والتطوير وضمان الجودة والخدمات المشتركة في أدنى عدد ممكن من المديرية العامة. رابعاً، ضم الوظائف المتكاملة إلى مجموعات يكمل بعضها بعضاً تتبع كل منها إدارة عامة يسهل التواصل والتنسيق بينها ويشجع عليه.

تقسيم الوظائف التعليمية ووظائف الدعم إلى مجموعات

يشمل الهيكل المقترح ثلاث مديريات عامة للتعليم، نوضحها مع الوظائف المسؤولة عنها في الجدول ٢-٤. جاء اقتراحنا بوجود مجموعة منفصلة لكل من التعليم العام والتعليم المهني ليكون دور التعليم الثانوي المهني، الذي عانى من التجاهل من قبل، أكثر وضوحاً وليحظى بالمزيد من الأهمية. وتسعى وزارة التربية لتحسين دور التعليم المهني الثانوي والتوسع فيه، وذلك لأن العديد من الطلاب لا يكملون دراستهم في التعليم الجامعي ولكنهم يحتاجون إلى إعداد أفضل لسوق العمل (Constant et al., 2014).

وتضمن التنظيم المقترح أيضاً ثلاث مديريات عامة للدعم، نوضحها مع الوظائف المسؤولة عنها في الجدول ٢-٥. نقترح إضافة عدة وظائف، أو مديريات، جديدة لوظائف الوزارة الحالية وذلك لضمان أداء الوزارة لوظائفها على ما يرام. واقتراحاتنا تحديداً، هي:

- في المديرية العامة المقترحة للتعليم العام، إنشاء مديرية للإرشاد الطلابي لوضع السياسات والمتطلبات اللازمة لتوفير الإرشاد الأكاديمي والمهني للطلاب

الجدول ٢-٤

وظائف ومجموعات التعليم المقترحة لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان

الوظيفة	مجموعات التعليم
جميع وظائف وضع السياسات المتعلقة بالتعليم العام، بما في ذلك رياض الأطفال والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي الأكاديمي، وتشمل مديريات المعايير والمناهج الدراسية، والاختبارات، والتربية الخاصة، والوسائل التعليمية والمكتبات، والتطوير المهني للمعلمين، والإرشاد الطلابي، والمدارس الخاصة، والفنون والرياضة	التعليم العام
جميع وظائف وضع السياسات المتعلقة بالتعليم المهني الثانوي والمعاهد المهنية، وتشمل مديريات المعايير والمناهج، والاختبارات والشهادات، والوسائل التعليمية، والتطوير المهني للمعلمين المهنيين، وعلاقات أصحاب العمل، وأبحاث سوق العمل والبيانات	التعليم المهني
المحافظة على وضع هذه الأقسام في الاعتبار	التعليم السرياني والتركماني

^٣ اقتراحنا في البداية أن تتبع المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم نائب الوزير بحيث تكون جميع المديرية العامة تابعة لنائب الوزير. إلا أن وزير التربية فضل أن تكون هذه الوظيفة تابعة له للمساعدة في أداء مسؤولياته في وضع الرؤية الإستراتيجية للوزارة. كما اقترح الوزير أيضاً ضرورة وجود نائبين للوزير - أحدهما يختص بالتعليم العام والآخر بالتعليم المهني - بدلاً من واحد، وقال إن حجم وحمل العمل لهاتين المديريتين يتطلب ذلك. إلا أن تنفيذ هذا سيتطلب أن تتبع الأقسام الداعمة اثنتين من نواب الوزير، مما سيجعل التنسيق بين المجموعات أقل مما يوفره وجود نائب واحد للوزير.

الجدول ٥-٢

الوظائف والمجموعات المساعدة المقترحة لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان

المجموعات المساعدة	الوظيفة
التخطيط والبحوث والتقييم	التخطيط الإستراتيجي مع جميع الوظائف المرتبطة به، وتشمل مديريات التخطيط الإستراتيجي وجمع البيانات والإحصاء، والبحوث والتقييم، ووضع البرامج وطرق التدريس الجديدة
الإشراف وضمان الجودة	الإشراف لتقييم الامتثال وفاعلية قيادة المدرسة والتدريس وتقديم الدعم للارتقاء بالمدارس، وتشمل مديريتي ضمان الجودة والإشراف
الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات العامة	الخدمات المساعدة الشاملة، وتشمل مديريات الموارد البشرية (التوظيف والتقييم والترقية والمزايا)، والشؤون المالية (بما في ذلك الموازنة)، والشؤون القانونية والخدمات العامة (المشتريات والعقود وتكنولوجيا المعلومات والإشراف على المرافق وصيانتها)

- في المديرية العامة المقترحة للتعليم المهني الثانوي، إنشاء مديريةية لعلاقات أصحاب العمل لإقامة علاقات مع أصحاب العمل وتكوين شراكات معهم وذلك للمساعدة في وضع المعايير المهنية والمناهج الدراسية وبرامج التدريب الحرفي، ووحدة لأبحاث السوق والبيانات للمساعدة في تحديد احتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية.
- في المديرية العامة المقترحة للتخطيط والبحوث والتقييم، إنشاء مديريةية البحوث والتقييم لتحليل التوجهات وتقييم أداء البرامج الحالية والجديدة، وإدارة وضع البرامج وطرق التدريس الحديثة لمتابعة الأبحاث الجديدة حول التطورات العالمية في التعليم والتدريس وتطبيق نتائجها في الإقليم.
- في مديريةية التطوير المهني التابعة لإدارة التعليم العام، إنشاء قسم لعلاقات كليات المعلمين للمساعدة على ضمان كفاية الإعداد الأولي للمعلمين ودعم التطوير المهني المستمر أثناء الخدمة.

كما أدرجنا في الهيكل المقترح أيضاً مديريتين مستقلتين جديدتين. وهما:

- مديريةية التفقيش العام للإشراف على الأعمال الداخلية بوزارة التربية فضلاً عن أعمال التنفيذ التي يتم تفويضها إلى المحافظات ومكاتب المناطق التعليمية. وسيرى إنشاء هذه المديرية وزارة التربية من الازدواج في فحص مؤهلات المعلمين المعينين والذي يستنزف الكثير من الوقت دون داع.
- مديريةية الشؤون الدولية والمنظمات لتنسيق أعمال البرامج والمساعدات التي تقدمها المنظمات الدولية.

توزيع المسؤوليات في الهيكل التنظيمي المقترح

نوجز فيما يلي الخطوط العامة لمسؤوليات ومهمة كل مديريةية ومديرية عامة في الهيكل التنظيمي المقترح. ويتناول الملحق على نحو أكثر تفصيلاً مهام هذه المديريات والمديريات العامة والمؤهلات الوظيفية لجميع مناصب الإدارة العليا.

التعليم العام

تشمل مسؤوليات هذه المديرية العامة وضع السياسات والأعمال اليومية المتعلقة برياض الأطفال والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي، وتضم ثمان مديريات.

- المعايير والمناهج. تتولى وضع وتحديث المعايير الأكاديمية وتحديد محتوى المنهج الدراسي لكل مادة دراسية وصف دراسي.
- الاختبارات. تتولى وضع الاختبارات السنوية التي تُعقد على مستوى الإقليم والإشراف على عقدها وإعداد تقارير نتائجها.
- تعليم الطلاب الاستثنائيين. تتولى وضع السياسات والمواد الداعمة للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وللطلاب الموهوبين والمتفوقين.
- الوسائل التعليمية والمكتبات. تتولى تطوير الأدوات والمواد واختيار الكتب التي تساعد المعلم في تدريس المنهج.
- التطوير المهني. تتولى وضع السياسات والدورات التدريبية وتحديد الاحتياجات وتوفير ما يلزم للتطوير المهني المستمر للمعلمين ومديري المدارس والمدرسين والمرشدين التعليميين.
- الإرشاد الطلابي. تتولى وضع السياسات والمواد اللازمة لدعم المرشدين التعليميين.
- المدارس الخاصة. تتولى وضع سياسات التوسع في المدارس الخاصة وتشغيلها ومراقبة جودتها.
- الفنون والرياضة. تتولى وضع سياسات لتدريس الفنون والرياضة وتنظم وتشرف على العروض الفنية والمسابقات الرياضية.

التعليم المهني

تشمل مسؤوليات هذه المديرية العامة وظائف وضع السياسات والإشراف على الأعمال اليومية المتعلقة بالتعليم الثانوي المهني والمعاهد المهنية، وستضم ست مديريات.

- المعايير والمناهج. تتولى وضع وتحديث المعايير المهنية للطلاب ومتطلبات الحصول على الشهادات الاحترافية وتحديد محتوى المنهج الدراسي لكل مادة دراسية مهنية وصف دراسي.
- الاختبارات والشهادات. تتولى وضع الاختبارات المهنية السنوية الموحدة التي تُعقد على مستوى الإقليم والإشراف على عقدها وإعداد تقارير نتائجها وضمان استيفاء متطلبات الحصول على الشهادة.
- الوسائل التعليمية. تتولى تطوير الأدوات والمواد واختيار الكتب التي تساعد المعلم المهني في تدريس المنهج.
- التطوير المهني. تتولى وضع السياسات وتحديد الاحتياجات وتوفير ما يلزم للتطوير المهني المستمر للمعلمين ومديري المدارس والمدرسين.
- علاقات أصحاب العمل. تتولى إقامة العلاقات مع أصحاب العمل والشركاء الاجتماعيين الآخرين والحفاظ عليها وذلك لتشجيع مشاركتهم في وضع المعايير المهنية والمناهج الدراسية وتوفير الفرص لطلاب التعليم المهني لاكتساب الخبرة العملية.
- أبحاث السوق والبيانات. تتولى جمع وتحليل ونشر بيانات سوق العمل لتحديد احتياجات سوق العمل المستقبلية والمهارات المطلوبة.

التخطيط والبحوث والتقييم

تشمل مسؤوليات هذه المديرية العامة التخطيط الإستراتيجي على مستوى الوزارة بأكملها، وجمع بيانات التعليم وتحليلها، وتقييم فاعلية برامج التعليم الأكاديمي والمهني. وستضم أربع مديريات.

- التخطيط الإستراتيجي. تتولى المساعدة في وضع رؤية التعليم على مستوى الإقليم، وإدارة عملية التخطيط طويل الأجل للتعليم على مستوى الإقليم، وضمان أن تسهم أعمال كل قسم في تنفيذ الخطة الرئيسية.

- الإحصاء وجمع البيانات. تتولى جمع البيانات المتعلقة بالطلاب والمعلمين والمدارس وأولياء الأمور وإعداد التقارير الإحصائية الدورية وتوزيعها.
- البحوث والتقييم. تتولى تقييم كفاءة وفاعلية برامج التعليم، وتقييم احتياجات ومتطلبات تطوير العملية التعليمية.
- وضع البرامج وطرق التدريس الحديثة. تتولى متابعة كل جديد في البحوث التربوية والتطورات الجديدة، مع وضع البرامج التعليمية الجديدة واختبارها.

الإشراف وضمان الجودة

سنُقيم هذه المديرية العامة جودة أداء المدارس وتدريب المعلمين وفاعلية مدير المدرسة في قيادتها، وتقديم الدعم للمدارس ورفع كفاءة التدريس. وستضم مديريتين.

- ضمان الجودة. تتولى وضع أنظمة ضمان الجودة للمدارس والموظفين والحفاظ على تطبيقها.
- الإشراف. تتولى إجراء عمليات التقييم لضمان الجودة في المدارس ودعم الارتقاء بالمدارس.

الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة

سنقدم هذه المديرية العامة جميع خدمات الدعم لوزارة التربية، بما في ذلك الموارد البشرية، والشؤون المالية، والشؤون القانونية، وتكنولوجيا المعلومات، والمشتريات، والمرافق، وستضم ست مديريات.

- الموارد البشرية. تتولى تعيين موظفين يتمتعون بأفضل المؤهلات والالتزام والقدرة على دعم احتياجات ورسالة وزارة التربية، وتحفيز مثل هؤلاء الموظفين والحفاظ عليهم؛
- الشؤون المالية. تتولى إعداد الميزانية وتخصيص الموارد، والإشراف على الإنفاق.
- الشؤون القانونية. تتولى إعداد العقود وتقديم المشورة العامة بشأن المسائل القانونية لجميع الجهات بالوزارة.
- الخدمات العامة والمشتريات. تتولى توفير المهمات والدعم اللوجستي لتمكين جميع جهات الوزارة من القيام بمسؤولياتها بنجاح.
- تكنولوجيا المعلومات. تتولى شراء منتجات تكنولوجيا المعلومات التي تدعم جميع جهات الوزارة وصيانة مثل هذه المنتجات.
- المرافق. تتولى تخطيط جميع مرافق الوزارة وصيانتها.

التفتيش العام

سيخطط التفتيش العام ويجري أعمال التدقيق المالي والإداري للامتثال لقوانين حكومة إقليم كردستان وسياسات ولوائح وزارة التربية.

العلاقات العامة والإعلام

سننقل هذه المديرية مسؤولية توعية الجمهور والعلاقات مع جميع وسائل الإعلام وكذلك ضمان تقديم رسائل متنسقة عالية الجودة إلى الأطراف الخارجية والتواصل معهم بما يتفق مع مواقف ومصالح الوزارة.

الشؤون والمنظمات الدولية

سننقل هذه المديرية التنسيق والتواصل مع المنظمات الدولية والحكومات الأجنبية والمتعاقدين.

^٤ ستقتصر مسؤولية المديرية على تعيين موظفي وزارة التربية وإدارتهم، أما توظيف المعلمين فتم تفويض المحافظات به.

المستشارون

سيمد المستشارون وزير التربية بالخبرة والمشورة المتخصصة في مجالات محددة من التعليم. في الفصل التالي، سنحدد إطار العمل وخطة التنفيذ المقترحين لنظام ضمان الجودة في المدارس.

وضع نظام لضمان الجودة في المدارس

لا يوجد حاليًا في وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان نظام متناسق لمراقبة أداء المدارس وضمان تطورها. وقد اضطلعت الوزارة بعدة جهود لجمع بيانات جزئية عن أداء الطلاب، وخصائص المدارس، وأداء مديري المدارس والمعلمين. وعلى الرغم من أنه يمكن للوزارة استخدام بعض من هذه البيانات لمراقبة المدارس، إلا أن هذه البيانات لا تتناول جميع الجوانب المهمة المتعلقة بالمدارس كما لا يوجد تنسيق بشأنها.

وللمساعدة في تطبيق نظام فعال لضمان الجودة في المدارس في إقليم كردستان — العراق، طلبت وزارة التربية من مؤسسة راند وضع إطار للمراقبة وتحديد الخطوات اللازمة لتنفيذه. ويبين هذا الفصل جهودنا في هذا الصدد.

وسنبدأ أولاً ببيان النهج الحالية لضمان الجودة في إقليم كردستان — العراق، ثم ننتقل إلى تحديد سمات الأنظمة الفعالة لضمان الجودة وذلك بالاعتماد على الدراسات السابقة حول أنظمة ضمان الجودة والمراقبة في المدارس واستعراض أنظمة ضمان جودة المدارس في بعض البلدان الأخرى. وبعد ذلك نعرض بإيجاز أهم ملامح نظام ضمان جودة المدارس الذي نقترح تطبيقه في إقليم كردستان — العراق. وفي الختام، سنوضح القرارات والخطوات التي يتعين على الإقليم اتخاذها والمسؤوليات والأدوار التي يتعين على المدارس ومديريات الوزارة المختلفة القيام بها لتنفيذ النظام المقترح.

النهج الحالية لضمان الجودة في إقليم كردستان — العراق

في دراستنا السابقة (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014)، وثقنا مشكلات عديدة متعلقة بقدرات وممارسات مراقبة المدارس. وسنلخص هذه المشكلات بإيجاز فيما يلي.

النطاق المحدود للبيانات المجمعة

باستخدام مسح المدارس، تجمع الوزارة البيانات الأساسية عن التسجيل، وخبرة الموظفين ومؤهلاتهم التعليمية، وبيانات الطلاب الديموغرافية، وحالة المنشآت. وتقيم الوزارة كذلك مديري المدارس والمعلمين تقييماً فردياً يتولاه مشرفو الوزارة، كما تُقيم طلاب الصف التاسع والثاني عشر من خلال الاختبارات التي تُعقد على مستوى الإقليم. وبالرغم من أن الوزارة تستطيع استخدام بعض البيانات التي تجمعها لمراقبة المدارس، إلا أنها لا تقوم بذلك كما أن البيانات التي تجمعها لا تتضمن بعض المؤشرات المهمة جداً كمعدل حضور الطلاب وغيابهم، وتأديب الطلاب، ورضا الطلاب وأولياء الأمور.

المخاوف بشأن جودة تقييمات مديري المدارس والمعلمين

أحياناً تفتقد البيانات التي تُجمع عن مديري المدارس والمعلمين للجودة، مما لا يُمكن المشرفين من الحكم السليم على أداء موظفي المدرسة. فتقييمات مديري المدارس والمعلمين موجزة لدرجة لا تسمح بالتقييم الدقيق للأداء أو اقتراح جوانب للتطوير. وعلاوة على ذلك، فهي تركز على الأمور الإدارية مثل التحقق من استخدام المعلمين للكتب الدراسية المقررة من الوزارة أو استيفاء المديرين للاستمارات المطلوبة. وأغلب المشرفين لا يخصصون سوى القليل من الوقت لملاحظة أساليب التدريس التي يتبعها المعلم أو مراجعة أمور مهمة مثل خطط الدروس. كما أن المشرفين لا يجمعهم فهم واحد لمعايير محددة للحكم على أداء المعلمين ومديري المدارس مما يؤدي إلى اختلاف الأساليب التي يتبعونها لتقييم الأداء.

عدم الشفافية

لا يتاح لمديري المدارس والمعلمين إلا فرص محدودة للاطلاع على المعلومات التي تجمعها الوزارة، ولا سيما المعلومات المتعلقة بأدائهم مقارنة بالآخرين، مما يقلل من قدرتهم على تطوير أنفسهم. ولا يوجد هيكل محدد لمقارنة معلومات الأداء أو توصيلها للمدارس والمجتمعات. كما أن المعلمين لا يتلقون ما يكفي من الملاحظات عن أدائهم في التدريس أو تطبيق المنهج الدراسي، ولا يتلقون توجيهًا منظمًا لتحسين ممارساتهم. أما المشرفون أنفسهم، فلم يحصلوا على التدريب الكافي ليكون لهم دور في دعم المدارس (ولا يُتوقع منهم أداء مثل هذا الدور). كما أن كل واحد منهم مسؤول عن عدد كبير من الموظفين فلا يستطيع أن يخصص لكل منهم وقتًا كافيًا.

بعض الجهود المستقلة الجارية لتقييم ومراقبة المدارس

طلبت وزارة التربية تنفيذ عدة مبادرات استطلاعية مستقلة لتقييم المدارس، بقيادة منظمات مثل المجلس الثقافي البريطاني وكلية برمنغهام وصندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف). وتختلف هذه المبادرات في مجالات ومؤشرات المدارس التي تراقبها، والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات، والمعايير المستخدمة للحكم على أداء المدارس، وأساليب توظيف المعلومات لمساعدة المدارس. وتعد هذه المبادرات قد يربك المدارس ويؤدي إلى سياسات متضاربة ما لم يتم التنسيق فيما بينها وإدارتها لتخدم نظامًا شاملاً لضمان جودة المدارس يوفر إطار عمل مشتركًا واحدًا لتقييم المدارس.

سمات الأنظمة الفعالة لضمان الجودة في المدارس

تشير الأبحاث السابقة إلى أن أي نظام لضمان الجودة في المدارس يجب أن يضم خمسة عناصر رئيسية، وهي (١) مؤشرات أداء المدارس، و(٢) أهداف أداء المدارس، و(٣) هياكل وتدخلات الدعم، و(٤) قدرات المدارس، و(٥) قدرات وزارة التربية. ويتوقف مدى نجاح هذا النظام في قياس أداء المدارس ودعمها على الأسلوب المتبع في تصميم كل عنصر وتطبيقه.

مؤشرات أداء المدارس

ينبغي أن يتضمن نظام ضمان الجودة ومراقبة المدارس مؤشرات تتعلق بنتائج المدرسة والمدخلات والإجراءات لتحديد المدارس التي أداؤها دون المستوى ومتابعة تقدمها. ويجب أن تتماشى المؤشرات مع الأهداف التعليمية للدولة ومع نظريتها لجهود التطوير أو على الأقل مع نظرية عامة لتطوير المدارس (Hamilton and Stecher, 2010; Rennie Center for Education Research & Policy, 2005; Ogawa and Collom, 1998). وتتضمن العديد من أنظمة المراقبة وضمان الجودة في المدارس في مختلف أنحاء العالم (مثل إنجلترا وهونج كونج ونيوزيلندا وإسكتلندا وسنغافورة وتايلاند) مؤشرات للمجالات الرئيسية الشائعة مثل العمليات الإدارية وعمليات التدريس، ونتائج الطلاب الدراسية وغير الدراسية (Whitby, 2010).

وينبغي ألا يكون عدد المؤشرات في النظام مبالغاً فيه بل يكون كافياً لإظهار مدى كفاءة تشغيل المدارس والإطار الذي تعمل فيه (Ogawa and Collom, 1998; Shavelson, McDonnell, and Oakes, 1991). فإدراج الكثير من المؤشرات قد يؤدي إلى نظام مرهق لجمع البيانات، والارتباك من كثرة المعلومات، وتعقيدات في اتخاذ القرار، وبيانات لا تتوفر في الوقت المناسب أو غير مفيدة لتحديد الأولويات (Blank, 1993; Ogawa and Collom, 1989; Porter, 1991). ومن الاعتبارات الأخرى لاختيار المؤشرات التكلفة، وقدرات جمع البيانات، وثبات المقاييس وصدقها (Hamilton and Stecher, 2010). وعند دراسة تجارب البلدان الأخرى نجد عددًا من الممارسات الواعدة لاختيار مؤشرات أداء المدارس. وتتضمن هذه الممارسات

- ربط المؤشرات بأهداف التعليم. ينبغي أن يعكس اختيار المؤشرات أهداف وزارة التربية الحالية للتعليم ونظريتها لتطوير المدارس. وفي حالة عدم وجود أهداف محددة للتعليم، ينبغي أن يعكس اختيار المؤشرات اتباع نظرية عامة لتطوير المدارس.
- اتساع نطاق المؤشرات. هناك عدد محدود من المؤشرات التي تُعد مهمة لتطوير المدارس، وهي تشمل المدخلات والعمليات والنتائج.
- اتخاذ القرار. ينبغي أن تسمح المؤشرات المختارة بالكفاءة في اتخاذ قرارات تطوير التعليم في مدارس محددة.
- ضمان وجود قدرات كافية لجمع البيانات. ينبغي أن تكون المؤشرات المختارة يمكن جمعها وتحليلها في الوقت المناسب.
- صدق وثبات مؤشرات الأداء. ينبغي أن تركز المؤشرات على سمات المدارس التي يمكن قياسها قياسًا يتسم بالصدق والثبات.

أهداف أداء المدارس

ينبغي أن يكون لأي نظام للمراقبة و ضمان الجودة في المدارس أهداف أداء. ويمكن تحديد أهداف أداء المدرسة بالنظر إلى أداء المدارس الأخرى أو على المستوى المطلق (Springer and Balch, 2009). ويتوقف اختيار أحد النهجين إلى حد كبير على توافر الموارد والقدرة على تقديم الدعم. ففي حالة نظم التعليم ذات الموارد والقدرات المحدودة، تسمح أهداف الأداء النسبية للسلطة بتوزيع دعمها على المدارس الأكثر احتياجًا (Springer and Balch, 2009).

وقد تجمع أنظمة أداء المدارس المؤشرات والأهداف (Gong and Blank, 2002). حيث تشير الأبحاث السابقة إلى أنه ينبغي إعداد التقارير عن المؤشرات منفصلة ومجمعة في مؤشرات أكبر (indices). وإجمالاً، فإن أفضل الممارسات لأهداف أداء المدارس كما حددناها هي

- وضع أهداف أداء للمدارس تتعلق بالعديد من المؤشرات. وحيثما كان ذلك عملياً، يمكن أن تأخذ الأهداف في الاعتبار التحسن بمرور الوقت أو في الظروف المختلفة.
- وضع أهداف تتماشى مع الموارد المتاحة، مع تحديد أهداف الأداء لعدد المدارس التي يمكن للوزارة دعمها.
- الجمع بين المؤشرات للحكم على أداء المدرسة، مع إعطاء كل منها قيمة مختلفة عند الضرورة.

هيكل وتدخلات الدعم

ينبغي أن تشمل أنظمة المراقبة و ضمان الجودة التي تهدف لتحسين المدارس هياكل دعم فعالة. وعلى الرغم من عدم وجود إجماع في الآراء بشأن الهياكل الأكثر فعالية، فيمكن أن تشمل هياكل الدعم التطوير المهني للقيادات المدرسية والمعلمين، ووجود أقسام بالمدارس لإدارة التعليم أو مستشارين للتطوير، وتخصيص موظفين في وزارة التربية لمساعدة القيادات المدرسية في التخطيط لأعمال التطوير وإدارة الأداء، وبرامج محددة للتطوير سواء كانت معنية بالمناهج الدراسية أو غير ذلك. وينبغي أن يتم اختيار التدخلات وتنفيذها بالتعاون بين كل من وزارة التربية والمدارس (Le Floch, Boyle, and Therriault, 2008a; 2008b; Finnigan and O'Day, 2003).

فيما يتعلق بنوع التدخلات، هناك بعض الأدلة على أن الإستراتيجيات أو الإصلاحات التي تقوم على التدرج أقل فعالية في تطوير المدارس التي تعاني من مشكلات مزمنة في الأداء (Institute of Education Sciences, 2008). فهذه المدارس تحتاج تدخلات متعددة الجوانب أو إصلاحات تشمل جميع جوانب أدائها وتبدأ بتغييرات جوهرية في أساليب القيادة أو القيادات المدرسية نفسها. وعلاوة على ذلك، ينبغي التفرقة بين المدارس في نوع الدعم والتدخلات ونطاقهما ومستواهما حسب أداء كل مدرسة. وفيما يلي بعض من أفضل الممارسات في تدخلات الدعم:

- مراعاة الفروق في الأداء. ينبغي أن يميز نظام التقييم بين مستويات ضعف الأداء في المدارس. فعلى سبيل المثال، قد يصنف النظام المدارس إلى فئات: دون المستوى المستهدف بكثير، ودون المستوى المستهدف بفارق بسيط، ومحقة للمستوى المستهدف، وتفوق المستوى المستهدف.
- ربط الدعم بمستوى الأداء. ينبغي أن يغير نظام المراقبة نوع ومدى الدعم والتدخلات المقدم للمدارس حسب أدائها.
- تقديم الدعم من هيئات مختلفة مثل وزارة التربية ومنظمات الدعم غير الحكومية، والمستشارين المستقلين، والخبراء.
- تشجيع التعاون بين المدارس ووزارة التربية لتحديد أنواع الدعم والتدخلات.

قدرات المدارس

إن بناء قدرات المدارس أمر حيوي للمحافظة على التطوير المتحقق (Chubb, 2004; Purkey and Smith, 1985). وتشمل قدرات المدارس مهارات القيادات المدرسية في وضع الخطط والسياسات وتنفيذها واستخدام المعلومات لإدارة أداء الموظفين ومواءمة المنهج الدراسي والموارد لأهداف تعلم الطلاب، كما تشمل كذلك مهارات المعلمين في تطبيق إستراتيجيات التدريس المناسبة. وهناك بعض الأدلة على أن اتخاذ القرارات بناء على البيانات أسلوب فعال لبناء قدرات المدارس (Chubb, 2004; Feldman and Tung, 2001; Massell, 2001). ومما قد يساعد في بناء قدرات المدارس التقييم الذاتي الذي يتضمن تقييم القيادات المدرسية لمواطن قوتهم وضعفهم ووضع خطط للتطوير. ويسمح تقييم المدرسة الذاتي لقيادات المدرسة ومعلميها بمراقبة أدائهم باستمرار واستخدام هذه البيانات لتحديد مجالات التطوير، ومن ثم زيادة القدرات (Whitby, 2010). وبالإضافة إلى تقييم المدارس الذاتي، يعد توفير الأدوات والتدريب للمدارس ممارسة أخرى من أفضل ممارسات لبناء القدرات. ويمكن لوزارة التربية توفير التدريب بينما يستعين المستشارون الخارجيون بالبيانات والمعلومات لمساعدة المدارس في تنفيذ الخطط وإجراء التقييمات الذاتية.

قدرات وزارة التربية

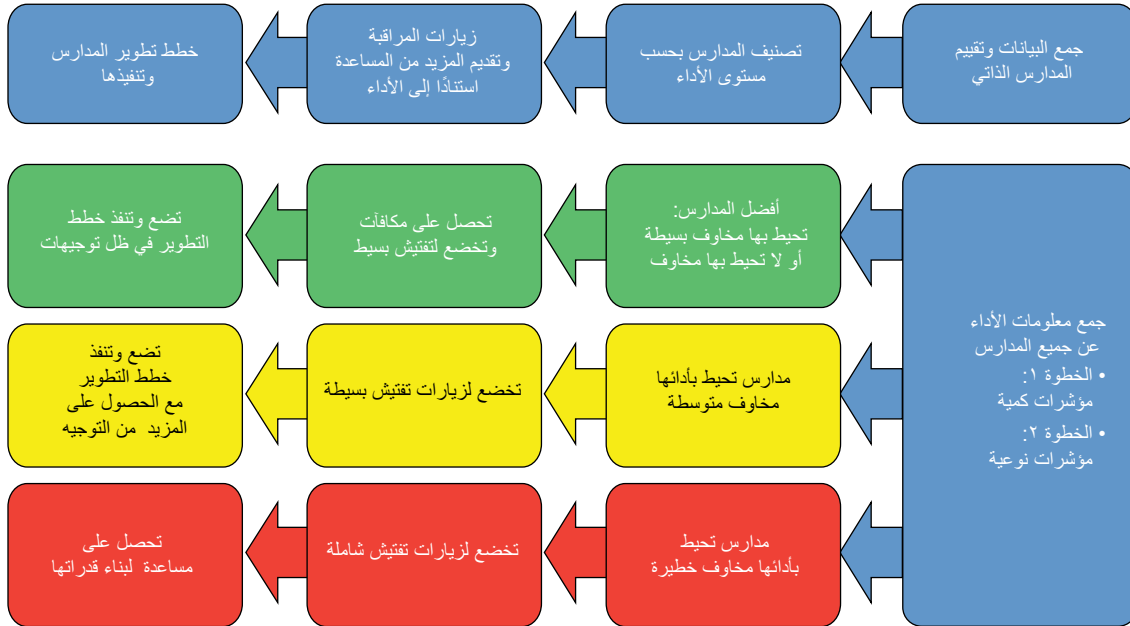
تشير الأبحاث السابقة إلى أن السمات التي تؤثر على قدرة أي وزارة من وزارات التربية أو قدرة أي مدرسة على إدارة الأداء تشمل مستوى القيادة وعدد الموظفين وخبرتهم والتمويل والتكنولوجيا (Le Floch, Boyle, and Therriault, 2008a; 2008b). وتفتقر معظم وزارات التربية إلى القدرة الكافية لمراقبة ودعم جميع المدارس، مما يؤدي بهم إلى تبني نظام متعدد المستويات لربط الدعم بمستوى أداء المدرسة. ومن بين أفضل الممارسات التي تشير إليها الأبحاث السابقة لبناء قدرات الوزارات الحرص على أن يتوفر بالوزارة عدد كاف من الموظفين لمراقبة وتقديم الدعم للمدارس وأن يكون هؤلاء مؤهلين لذلك. فالتنفيذ الفعال للممارسات المذكورة سابقاً يعتمد على قدرات هؤلاء الموظفين.

إطار العمل المقترح لضمان الجودة في المدارس

إجمالاً، ينبغي أن يشتمل أي نظام للمراقبة والتطوير على العناصر التالية: جمع البيانات والتقييم الذاتي، وتصنيف المدارس حسب الأداء، وزيارات للمراقبة وإجراء المزيد من التقييم بناء على مستوى الأداء لاحقاً، وخطط التطوير المستقبلية وتنفيذها. ويلخص الشكل ١-٣ هذه العناصر.

وسيراقب هذا النظام جميع المدارس سنوياً. ففي بداية كل عام دراسي، سيستخدم النظام عدداً محدوداً من مؤشرات الخطوة الأولى أو المؤشرات الكمية لتصنيف المدارس حسب المخاوف التي تتعلق بأدائها إلى ثلاثة مستويات. ويأتي هذا التصنيف بناء على درجة تحقيق المدرسة لأهدافها السابقة ويوضح مستوى المراقبة والدعم اللازمين للعام الذي سيبدأ. وتخضع المدارس التي توجد مخاوف بسيطة بشأن أدائها أو لا توجد أي مخاوف بشأنها على الإطلاق لمراقبة بسيطة (زيارة واحدة مثلاً في العام) مع تقديم الدعم المناسب عند الحاجة. ويمكن لوزارة التربية أن تمنح جوائز لهذه المدارس أو تحتفي بها علانية. أما المدارس المصنفة على أن المخاوف المتعلقة بأدائها متوسطة فتستخضع لمستوى أعلى من المراقبة (زيارتان أو أربع زيارات مثلاً في العام) وستحصل على دعم موجه لمعالجة أوجه القصور. أما المدارس التي تحيط بها مخاوف خطيرة فسيُزورها المشرفون أكثر (زيارة كل أسبوعين مثلاً) وتحصل على دعم مكثف لتحسين قدراتها عامة.

الشكل ١-٣
نظام المراقبة المقترح وعناصره



سكنون كل مدرسة مسؤولة عن التقييم الذاتي أثناء العام وعن وضع خططها السنوية وتنفيذها. وستساعد هذه التقييمات المدارس على تحديد احتياجاتها ووضع الخطط التي تخدم هذه الاحتياجات. وستتولى الوزارة والمستشارون الخارجيون توجيه جميع المدارس في تقييماتها الذاتية ووضع الخطط. وستتلقى المدارس التي تحيط بأدائها مخاوف متوسطة أو خطيرة مساعدة أكثر وذلك لضمان أن الخطط تتماشى مع نتائج التقييم الذاتي وتعالج أوجه القصور.

يعرض الجدول ١-٣ السمات الأساسية للنظام المقترح لضمان الجودة في المدارس. أولاً، من الخصائص الأساسية للنظام المقترح هو أنه يراقب مدخلات المدرسة وعملياتها ومخرجاتها ويضم عدداً معقولاً من المؤشرات المهمة، وهذه المؤشرات المختارة تتماشى مع نظرية عامة لتطوير المدارس.

ثانياً، يستخدم النظام مؤشرات من خطوتين لتحقيق الكفاءة، وتركز كل من الخطوتين على جوانب التعليم نفسها ولكنها تستخدم مؤشرات مختلفة. فمؤشرات الخطوة الأولى كمية ولها أهداف أداء محددة مقدماً لتصنيف جميع المدارس إلى ثلاث فئات وفقاً لاحتياجات الدعم والمراقبة. أما مؤشرات الخطوة الثانية فهي نوعية أكثر وتسمح بتحليل أكثر عمقاً لنقاط ضعف المدرسة والتحسينات الممكنة، وتُطبق على عدد أقل من المدارس التي اتضح من مؤشرات الخطوة الأولى أن هناك مخاوف تحيط بأدائها.

ثالثاً، يتبع النظام المقترح نهجاً يقوم على التعاون بين موظفي ومشرفي وزارة التربية وموظفي المدارس. وتوفر المراقبة الخارجية من مشرفي الوزارة للمدرسة توجيهات واضحة وإستراتيجيات فعالة للتطوير. وستبني المراقبة الذاتية قدرات المدارس بمرور الوقت وتساعد على مواصلة التحسين مانحة المدارس دوراً مهماً في نظام المراقبة وضمان الجودة. ويشترط على جميع المدارس إجراء التقييمات الذاتية السنوية باستخدام مؤشرات الخطوة الثانية. وستجمل النظام المقترح المدارس مسؤولة مراقبة أدائها ومراجعتها ووضع قائمة من الإجراءات وإطلاع موظفي الوزارة ومشرفيها على مثل هذه القائمة ومناقشتها معهم للحفاظ على مستوى أداء قوي.

الجدول ١-٣
سمات النظام المقترح للمراقبة وضمان الجودة في المدارس

البيان	السمة
المراقبة السنوية لمدخلات المدارس وعملياتها ومخرجاتها باستخدام مؤشرات من خطوتين لتقييم الأداء	هيكل النظام
الخطوة الأولى: تصنيف كمي للمدارس على أنها: لا تحيط بأدائها أي مخاوف أو تحيط به مخاوف بسيطة تحيط بأدائها مخاوف متوسطة تحيط بأدائها مخاوف خطيرة	مؤشرات أداء المدارس
الخطوة الثانية: مؤشرات ذات طابع نوعي أكثر تغطي ستة مجالات أساسية من معايير الجودة وتستهدف المدارس التي تحيط بأدائها مخاوف "متوسطة" أو "خطيرة"	نهج المراقبة
نهج تعاوني بين المشرفين والمدارس باستخدام: التقييم الذاتي للمدارس التفتيش الخارجي (يتوقف مستواه على أداء المدرسة) خطط المدارس للتطوير الذاتي مع تقديم المساعدة في وضعها	التقييم الذاتي للمدارس
إجراء المدارس للتقييم الذاتي سنوياً باستخدام مؤشرات الخطوة الثانية	هيكل وتدخلات الدعم
يتبين الدعم حسب تصنيف المدرسة يتبع إجراءات تقوم على التعاون بين المشرفين وموظفي المدارس لتحديد احتياجات الدعم يقدم الدعم من خلال وزارة التربية ومؤسسات الدعم غير الحكومية والمستشارين المستقلين	هيكل التحفيز
يؤكد على منح المكافآت بناء على مؤشرات الخطوة الأولى وحث تحسين	قدرات المدارس
يبني قدرة المدارس على إدارة الأداء من خلال التدريب وإجراء المدارس للتقييم الذاتي وتحديد الدعم اللازم	قدرات وزارة التربية
يربط مستوى المراقبة وجهود الموظفين مع مستوى المخاوف التي تحيط بأداء المدرسة	

رابعاً، يربط نظام المراقبة وضمان الجودة في المدارس بين مستوى المراقبة ونوع الخدمات المقدمة وبين تصنيف المدرسة. فعلى سبيل المثال، تتلقى المدارس التي تحيط بأدائها مخاوف متوسطة دعماً موجهاً يعالج المجالات التي بها أوجه قصور. أما المدارس المصنفة على أنها ذات مخاوف أكثر أهمية فتخضع لتدخلات متعددة الجوانب لمعالجة عدة مجالات. ويمكن أيضاً لتحسين أداء هذه المدارس توجيه كل منها إلى هيئة أو مؤسسة دعم توفر لها تدريباً ودعماً مستمراً للقيادات المدرسية والمعلمين وتقديم لها الاستشارات في مجالات مثل وضع وتنفيذ الخطط التعليمية والإستراتيجية، وإدارة الأعمال اليومية، والتدريس. كما يمكن تقديم الدعم أيضاً للمدارس المصنفة على أن المخاوف المحيطة بأدائها بسيطة أو لا توجد مخاوف بشأنها إطلاقاً وذلك عند طلبها. وسيكون الدعم موجهاً ومصمماً لزيادة التميز وضمان استمرار الأداء الجيد.

خامساً، سيوفر النظام المقترح للمراقبة وضمان الجودة في المدارس حوافز إيجابية للمدارس التي تحقق أداءً جيداً بمؤشرات الخطوة الأولى وتتحسن بمرور الوقت. فالمدارس المصنفة على أن المخاوف التي تحيط بأدائها بسيطة أو لا توجد أي مخاوف بشأنها ستستقبل، كما ذكرنا سابقاً، زيارات قليلة من مشرفي الوزارة. ويُعد هذا في حد ذاته حافزاً وإشارة للمدارس ذات الأداء الجيد أن الوزارة تثق بها. ويمكن أن تشمل الحوافز أيضاً جوائز تقديرية وفرصاً للتزقي الوظيفي للمعلمين.

سادساً، سيوظف نظام المراقبة وضمان الجودة في المدارس قدرات موظفي الوزارة بفاعلية. فكما أشرنا من قبل، سيسمح النظام للمشرفين بترتيب المدارس من حيث أولوية الحصول على مزيد من الاهتمام والدعم. وبهذا يمكن للموظفين توزيع وقتهم بما يتناسب مع احتياجات المدارس، وتقديم المراقبة والدعم المناسبين لها. وأخيراً، سيشتراط النظام المقترح أن تستخدم جميع الأطراف التربوية المعنية (كموظفي الوزارة وموظفي المدارس ومقدمي الخدمات) نفس المؤشرات في الخطوتين الأولى والثانية. وسيضمن ذلك أن جميع الأطراف المعنية تشترك في فهم واحد للجوانب التي يجب فحصها وأسلوب تقييم أداء المدارس وكيفية مساعدتها على بناء قدراتها مع الوقت، مع الثبات في تنفيذ ذلك.

مؤشرات أداء المدارس

من الأمور الحاسمة في تصميم نظام ضمان الجودة تحديد مجالات العمل المدرسي التي ينبغي النظر فيها عند قياس الأداء. فالمجالات التي سيشملها النظام وأسلوب قياسها تضع الرؤية لما تعتبره وزارة التربية، ومن ثم المجتمع الكوردي، أهم العناصر في تعليم شعبها، وتحدد كذلك ما يحتاج موظفو المدارس وطلابها لتركيز جهودهم عليه.

مؤشرات الخطوة الأولى

للخطوة الأولى، نقترح استخدام مؤشرات تتناول مجالات العمل المدرسي الستة: مستوى القيادة، ومستوى المعلم والتدريس، والتحصيل الدراسي للطلاب ووصولهم إلى المستوى المطلوب، وسلوك الطلاب ونسبة حضورهم، والمرافق، ورضا العملاء. وقد استندنا في اختيار هذه المجالات إلى الممارسات المتعارف عليها في قياس الجوانب الأكثر أهمية في التعليم وإلى تحليل نظام التعليم في إقليم كردستان - العراق. ونظراً لأن الوزارة لا تجمع حالياً بيانات كمية عن جميع هذه المجالات الستة، نوصي بإعطائها الأولوية، وخاصة جوانب هذه المجالات التي تتعلق بمؤشرات الخطوة الأولى، وتضمن هذه المؤشرات تدريجياً بنظام التقييم.

وبيين الجدول ٣-٢ مجالات العمل المدرسي المقترحة ومؤشرات الخطوة الأولى المتعلقة بها ومستوى أولويتها. وقد توصلت الدراسات السابقة حول تطوير المدارس وفعاليتها ومسائلها إلى أن هذه المجالات تدل على مستوى جودة المدرسة. وعلى الرغم من أن التحصيل الدراسي للطلاب هدف أساسي للمدارس الحكومية، إلا أنه ليس الوحيد. فالمدارس الحكومية أنشئت أيضاً لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا مواطنين صالحين (Wolf, 2005; Hamilton and Stecher, 2010). ويعني هذا أن نتائج مثل تأديب الطلاب والحضور لا ينبغي إغفال إدراجها في نظام مراقبة المدارس.

الجدول ٢-٣
مجالات العمل المدرسي ومؤشرات الخطوة الأولى

المجال	المؤشر	الأولوية		الوضع الراهن
		الأعوام التالية	العام ١ / العام ٢	
مستوى القيادة	مجموع الدرجات في تقييم المشرف	X	X	تجمعها المديرية العامة للإشراف
	مستوى التعليم	X		تدير هذه البيانات المديرية العامة للتخطيط
مستوى المعلم والتدريس	مجموع الدرجات في تقييم المشرف	X	X	تجمعها المديرية العامة للإشراف
	نسبة المعلمين قليلي الخبرة / المعلمين الجدد	X		تدير هذه البيانات المديرية العامة للتخطيط
	مستوى التعليم	X		تدير هذه البيانات المديرية العامة للتخطيط
تحصيل الطلاب ووصولهم للمستوى المطلوب	الأداء في اللغة الكوردية	X (الصف ٩ و ١٢)	X (الصف ٩ و ١٢)	تدير هذه البيانات المديرية العامة للاختبارات
	الأداء في اللغة الإنجليزية	X (الصف ٩ و ١٢)	X (الصف ٩ و ١٢)	مثل المؤشر السابق
	الأداء في الرياضيات	X (الصف ٩ و ١٢)	X (الصف ٩ و ١٢)	مثل المؤشر السابق
	الأداء في العلوم	X (الصف ٩ و ١٢)	X (الصف ٩ و ١٢)	مثل المؤشر السابق
سلوك الطلاب وحضورهم	نسبة غياب الطلاب	X		نظام المعلومات الإدارية غير متوفرة بعد، ستجمعها المديرية العامة للتخطيط
	حالات تأديب الطلاب	X		مثل المؤشر السابق
رضا العملاء	رضا أولياء الأمور عن المدرسة	X		مثل المؤشر السابق
	رضا الطلاب عن المدرسة	X		مثل المؤشر السابق
المرافق	توافر الكهرباء والصرف الصحي والمياه الصالحة للشرب	X	X	تدير هذه البيانات المديرية العامة للتخطيط
	وجود مكتبة ومختبر للعلوم ومختبر للكمبيوتر	X		تدير هذه البيانات المديرية العامة للتخطيط

ومن جوانب العمل المدرسي الأخرى التي توصلت الدراسات السابقة إلى ارتباطها بأداء المدارس: مستوى القيادة ومستوى أداء المعلمين ومستوى البيئة المدرسية (المراقف) (Institute of Education Sciences). كما تربط الدراسات دائماً بين رضا أولياء الأمور وأداء المدرسة (IES, 2005). فارتفاع معدل رضا أولياء الأمور ومشاركتهم يعد مؤشراً على أن المدرسة تتفاعل مع المجتمع وتلبي احتياجات الطلاب المختلفة. في البداية، نوصي بالاعتصار على استخدام المؤشرات التي تُجمع بيانات عنها حالياً، وهي تقييمات مديري المدارس والمعلمين ونتائج اختبارات التحصيل الدراسي على مستوى الإقليم للصفين التاسع والثاني عشر في مواد اللغات والرياضيات والعلوم. أما بيانات المؤشرات المقترحة الأخرى— وهي التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس وسلوك الطلاب وحضورهم ورضا أولياء الأمور/الطلاب- فغير متوفرة بعد، وينبغي إدخالها تدريجياً في السنوات المقبلة.

تصنيف المدارس حسب مستوى المخاوف

لتصنيف المدارس حسب مستوى المخاوف التي تتعلق بأدائها، يتعين على وزارة التربية وضع أهداف لكل مؤشر من مؤشرات الخطوة الأولى. فهذا من شأنه ضمان تحديد المدارس التي تحتاج إلى الدعم تحديداً منهجياً وعدم تباينه كثيراً بحسب المدرسة أو المشرف. وفي البداية، نوصي بوضع الأهداف لكل مؤشر من مؤشرات الخطوة الأولى بناءً على أداء المدرسة بالنسبة إلى جميع المدارس الأخرى. ويمكن بعد ذلك ترتيب المدارس حسب إجمالي الدرجات الحاصلة عليها وتصنيف المدارس التي يأتي ترتيبها في النصف الأول من القائمة على أن المخاوف التي تحيط بها بسيطة أو لا يوجد مخاوف بشأنها، والمدارس التي تحتل الربع الثالث على أن المخاوف التي تحيط بها متوسطة، وتلك التي تحتل الربع الأخير على أن المخاوف التي تحيط بها خطيرة. وتدرجياً، ينبغي أن يُوضع في الاعتبار عند وضع الأهداف التطور الذي تحققه المدارس بمرور الوقت، وخاصة في المؤشرات المتعلقة بالتحصيل الدراسي.

وبعد سنوات عديدة من الخبرة في قياس أداء المدارس، يمكن أن تصبح الأهداف مطلقة بقيم أو درجات محددة، وليست نسبية، لكل مستوى من مستويات المخاوف والمؤشرات. فعلى سبيل المثال، قد تقرر الوزارة أن تعتبر المدارس التي يبلغ متوسط درجات طلابها في اختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات للصف التاسع ٨٠ من ١٠٠ مدارس لا تحيط بأدائها أي مخاوف أو تحيط بها مخاوف بسيطة، والتي يتراوح متوسط درجات طلابها ما بين ٦٠ و ٧٩ مدارس تحيط بأدائها مخاوف متوسطة، وتلك التي يقل متوسط درجات طلابها عن ٦٠ مدارس تحيط بأدائها مخاوف خطيرة. ثم يُمنح المؤشر درجة صفر إذا وُصف بأنه تحيط به مخاوف بسيطة أو لا تحيط به أي مخاوف ودرجة (١)، إذا وُصف بأنه تحيط به مخاوف متوسطة ودرجة (٢) إذا وُصف بأنه تحيط به مخاوف خطيرة.

ويمكن تجميع درجات تقييم كل مؤشر لحساب تقييم عام للمدرسة فيما يتعلق بمستوى المخاوف التي تحيط بأدائها. ويوضح الجدول ٣-٣ طريقة ذلك خلال سنوات التنفيذ. وكما أوضحنا سابقاً، نقترح خلال العام الأول مراقبة أربعة فقط من بين المجالات الستة، وهي المجالات التي تتوافر عنها بيانات. وفي هذا المثال، فإن إجمالي درجات المدرسة ١٠، والحد الأقصى ١٤. ولتحديد مستوى المخاوف التي تحيط بأداء المدرسة إجمالاً، نوصي في البداية أن تُصنف المدارس التي تتراوح درجاتها ما بين صفر و ٣ على أن المخاوف التي تحيط بأدائها الإجمالي بسيطة أو لا توجد مخاوف بشأنها، وتلك التي تتراوح درجاتها بين ٤ و ٨ على أن المخاوف التي تحيط بها متوسطة، وتلك التي تتراوح درجاتها بين ٩ و ١٤ على أن المخاوف التي تحيط بها خطيرة.

وسيتسع نطاق نظام التصنيف الذي نقترحه مع إضافة المزيد من مجالات العمل المدرسي ومؤشرات الخطوة الأولى، مثل تلك المتعلقة بحضور الطلاب وسلوكهم ورضا العملاء، بمرور الوقت.

مؤشرات الخطوة الثانية

مؤشرات الخطوة الثانية أكثر عددًا وشمولاً وتفصيلاً من مؤشرات الخطوة الأولى، وتتنظر في أداء المدارس في نفس مجالات العمل المدرسي التي تنظر فيها مؤشرات الخطوة الأولى ولكن بمزيد من العمق. كما تساعد على تحديد أسباب ضعف الأداء الذي كشفت عنه مؤشرات الخطوة الأولى.

الجدول ٣-٣
مثال لأسلوب تصنيف المدارس وفقاً لبعض مجالات العام الأول

المجال	المؤشرات	مستوى المخاوف التي تحيط بالأداء	القيمة
مستوى القيادة	مجموع الدرجات في تقييم المشرف	خطير	٢
مستوى المعلم والتدريس	مجموع الدرجات في تقييم المشرف	متوسط	١
تحصيل الطلاب ووصولهم إلى المستوى المطلوب	الأداء في اللغة الكردية	لا يوجد	٠
	الأداء في اللغة الإنجليزية	خطير	٢
	الأداء في الرياضيات	خطير	٢
	الأداء في العلوم	متوسط	١
المرافق	توافر الكهرباء والصرف الصحي والمياه الصالحة للشرب	خطير	٢
الإجمالي	الدرجة الإجمالية (١٠)	خطير	٢

وإذا وجدت الوزارة أداء المدرسة ضعيفاً فيما يتعلق بأحد مؤشرات الخطوة الأولى، فينبغي حينها أن تُقيّمها باستخدام مؤشرات الخطوة الثانية في نفس المجال، وكذلك في المجالات الأخرى التي قد تؤثر عليه. فعلى سبيل المثال، إذا كانت المدرسة ضعيفة الأداء فيما يتعلق بمؤشرات الخطوة الأولى التي تقيس وصول الطلاب إلى المستوى الدراسي المطلوب، فيجب أن تُقيّم المدرسة باستخدام مؤشرات الخطوة الثانية المتعلقة بتحصيل الطلاب الدراسي خلال العام الدراسي، فضلاً عن بعض مؤشرات الخطوة الثانية الأخرى، مثل مستوى المعلم والتدريس ومستوى القيادة، والتي تتعلق بالمجالات الأخرى التي تؤثر على تحصيل الطلاب.

وينبغي لموظفي المدرسة أيضاً الاسترشاد بمؤشرات الخطوة الثانية في تقييمهم الذاتي، كما ينبغي أن يستخدمها المشرفون والمقيمون الخارجيون لتقييم أداء المدارس.

ومؤشرات الخطوة الثانية ذات طابع نوعي أكثر من مؤشرات الخطوة الأولى. ويعرض الجدول ٣-٤ جميع مؤشرات الخطوة الثانية لمجال قيادة المدرسة وبعض مؤشرات الخطوة الثانية المختارة للمجالات الخمسة الأخرى. كما أشرنا من قبل، فإن العديد من الجهات الاستشارية، بما في ذلك جامعة برمنجهام والمجلس الثقافي البريطاني واليونيسيف، بدأت في تجربة استخدام أدوات لتقييم المدارس تتألف في المقام الأول من مؤشرات الخطوة الثانية الموضحة هنا. وتركز كل واحدة من هذه المنظمات على مجالات مختلفة قليلاً وتقيس جوانب مختلفة من الأعمال المدرسية بهذه المجالات. وسيُعين التوفيق بين هذه الأدوات لوضع مجموعة واحدة جديدة من المجالات ومؤشرات الخطوة الثانية لضمان توحيد تقييم الأداء بين المدارس.

وبالإضافة إلى تحديد مؤشرات الخطوة الثانية لكل مجال، ستحتاج الوزارة إلى إعداد معايير للتقييم تستند إلى أفضل الممارسات. ويعرض الجدول ٣-٥ مجموعتين من معايير التقييم لاثنتين من مؤشرات الخطوة الثانية المدرجة في الجدول ٣-٤. ويعد وضع هذه المعايير لكل مؤشر ضرورياً لتحقيق أعلى مستوى ممكن من توحيد التقييم بين المقيمين.

تطبيق مراقبة المدرسة

ينبغي أن يتم تطبيق مراقبة المدارس من خلال مرحلتين: الإعداد للمراقبة ثم المراقبة الفعلية. ونُفصل فيما يلي الأعمال المطلوبة لكل مرحلة وخطواتها.

الجدول ٣-٤
أمثلة لمؤشرات الخطوة الثانية

المجال	الخطوة الأولى	الخطوة الثانية
مستوى القيادة	مؤشر القيادات المدرسية المستوى التعليمي مجموع الدرجات في تقييم المشرف	المدرسة منظمة جيداً. الفعالية في وضع أهداف المدرسة ونقلها، مع رؤية ورسالة الوزارة، إلى العاملين وأولياء الأمور. الفعالية في إدارة رؤية وزارة التربية ورسالتها وأهدافها. الكفاءة في استخدام الموارد المالية والموارد المساعدة للمعلمين. الكفاءة في توزيع أعمال القيادة مع الوضوح في تحديد الأدوار والمسؤوليات والتوقعات للموظفين. فهم بيانات سياسة الوزارة المطلوبة ونشرها. وجود سياسات وإجراءات لتوجيه أعمال الإدارة والتخطيط والتواصل واتخاذ القرار اليومية. وجود خطة للمدرسة مبنية على نتائج التقييم تحدد مواطن الضعف وإستراتيجيات التطوير. تقديم المدرسة لتقييمات عالية الجودة وتقارير بيانات إلى المعلمين. الفعالية في تقييم أداء الموظفين ومراقبة أدائهم مع تقديم ملاحظات مفيدة لهم. توفير فرص التطوير المهني عالية الجودة للموظفين بما في ذلك تقديم الدعم في مواطن الضعف.
مستوى المعلم والتدريس	مؤشر مستوى المعلم المستوى التعليمي نسبة المعلمين قليلي الخبرة / المعلمين الجدد مجموع الدرجات في تقييم المشرف	تمكن كل معلم من مادته. التنوع في إستراتيجيات التدريس والتعلم المستخدمة لتلبية احتياجات الطلاب. تطور مستوى تحصيل الطلاب أثناء العام.
تحصيل الطلاب ووصولهم للمستوى المطلوب	الأداء في اللغة الكوردية الأداء في اللغة الإنجليزية الأداء في الرياضيات الأداء في العلوم	
سلوك الطلاب وحضورهم	نسبة الحضور نسبة مشاكل الانضباط	تحلي الطلاب بسلوك إيجابي تجاه التعلم. استمتاع الطلاب بالحصص الدراسية. وجود طموحات تعليمية لدى الطلاب. سلامة الطلاب من تسلط أقرانهم و السلوكيات العنيفة.
رضا العملاء	مؤشر رضا العملاء (أولياء الأمور والطلاب)	رضا العملاء عن إعداد المدرسة لمواطني المستقبل. رضا العملاء عن جودة البرنامج المدرسي. رضا العملاء عن مستوى المعلمين في التدريس. رضا العملاء عن جودة المنهج الدراسي.
المرافق	مؤشر جودة المرافق: توافر الكهرباء والصرف الصحي والمياه الصالحة للشرب وجود مكتبة ومختبر للعلوم ومختبر للكمبيوتر	الحفاظ على الأبنية والفصول الدراسية والملاعب في حالة جيدة. حجم المساحات المكشوفة بالمدرسة كافٍ لعدد الطلاب المقيدين بها. عدد مقننات المكتبة كافٍ لاحتياجات التعلم. كفاية عدد أجهزة الكمبيوتر بالمدرسة لاحتياجات التعلم.

المرحلة الأولى: الإعداد للتطبيق

قبل تطبيق المراقبة، تحتاج وزارة التربية لإنشاء هياكل جديدة، وتحديد أدوار هذه الهياكل ومسؤولياتها، والاتفاق على مؤشرات المراقبة وعلى السياسات والمبادئ التوجيهية للمراقبة. ويبين الشكل ٣-٢ ترتيب جميع الأعمال اللازمة للتطبيق.

إنشاء هياكل الدعم وتوزيع الأدوار والمسؤوليات

هناك أربعة أقسام من وزارة التربية سيكون عليها الاشتراك في تنفيذ النظام المقترح لضمان الجودة في المدارس واستمراره.

المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة. ستُنشأ هذه المديرية العامة لتضم المديرية العامة للإشراف ومديرية ضمان الجودة المنشأة حديثاً، وستختص هذه المديرية العامة بالسلطة والمسؤولية الكاملتين لضمان تطبيق نظام ضمان الجودة في المدارس واستمراره (راجع الفصل الثاني). وستتولى المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة مسؤولية ما يلي:

- اعتماد التقييمات الذاتية للمدرسة
- المراقبة الدقيقة للمدارس ذات الأداء الضعيف وفقاً لمؤشرات الخطوة الأولى
- مساعدة المدارس على وضع خططها للتطوير بناءً على التقييمات الذاتية ثم مراقبة هذه الخطط
- تقديم الاقتراحات للمدارس حول كيفية تدارك مشاكلها
- دعم المدارس في معالجة المجالات التي تحتاج إلى تحسين

والكثير من هذه الوظائف جديد على المشرفين الحاليين الذين سيشكلون النسبة الأكبر من موظفي المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة. ولضمان تنفيذ هذه الوظائف بنجاح، سيتعين تعديل المسؤوليات الوظيفية للمشرفين الحاليين وتوسيع نطاقها مع تدريبهم على هذه الوظائف. وهناك بديل آخر وهو التعاقد في البداية مع جهة استشارية وإسناد هذه الوظائف إليها.

الشكل ٣-٢

الإجراءات بالمرحلة الأولى: الإعداد للتطبيق



المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم، ينبغي توسيع نطاق وظائف مكتب التخطيط والبحوث والتقييم لتشمل

- تجميع البيانات عن مؤشرات الخطوة الأولى التي تجمعها مكاتب الوزارة الأخرى (مثل بيانات تحصيل الطلاب الدراسي وتقييمات المعلمين ومديري المدارس)
- جمع بيانات أولية (بما في ذلك وضع مسوح) حول المؤشرات الأخرى للخطوة الأولى والتي لا تُجمع عنها بيانات حالياً
- تصنيف المدارس إلى الفئات الثلاث من المخاوف
- إعداد تقارير تصنيف المدارس وتقديمها إلى المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة وغيرهم من الموظفين المناسبين حتى يتمكنوا من اتخاذ الإجراءات اللازمة مع المدارس

مديرية التطوير المهني. قبل تطبيق النظام، ينبغي توفير التدريب على وظائف مراقبة المدارس الجديدة للمشرفين ومديري المدارس والمعلمين الذين سيتولون مسؤولية هذه الإجراءات. وينبغي أن يركز هذا التدريب على استخدام معايير لتقييم المدارس ووضع خطط تحسينها بناءً على مؤشرات الخطوتين الأولى والثانية. ويمكن في البداية أن يتم هذا التدريب من خلال التعاقد مع جهات خارجية حتى يتمس مدربو مديرية التطوير المهني على هذه الأمور. ستتعاون مديرية التطوير المهني أيضاً تعاوناً وثيقاً مع موظفي المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة لتوفير الدعم اللازم للمدارس. فإذا كشف نظام المراقبة وضمان الجودة في المدارس عن أن هناك مدرسة بها قصور في التدريس، فيمكن أن تساعد مديرية التطوير المهني، بالتعاون مع موظفي المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة، معلمي المدرسة بإجراء زيارات ملاحظة لهم داخل الفصول وتقديم ملاحظات فورية بالإضافة إلى وضع برامج تطوير مهني خاصة لهم وفقاً لاحتياجاتهم.

المدارس. إن العاملين في المدارس هم محور النظام المقترح لجودة المدارس، فهم المسؤولون عن مراقبة وتقييم أنفسهم، وتحديد المشكلات، ووضع إجراءات للتطوير. وسيجري مديرو كل مدرسة ومعلموها التقييم الذاتي للمدرسة سنوياً لتحديد مواطن القوة والضعف ووضع خطط المدرسة التي تلبي احتياجاتهم. كما أنهم مسؤولون أيضاً عن إعداد تقييمات ذاتية للمدرسة وخطط مكتوبة لتطوير المدرسة وتقديمها إلى موظفي الإشراف وضمان الجودة للاعتماد والاشتراك معهم في تحديد احتياجات المدرسة للدعم. وسيحتاج موظفو المدارس إلى التدريب قبل التنفيذ ثم التدريب المستمر للاضطلاع بهذه الوظائف الجديدة بفاعلية.

تمية قدرات جمع البيانات وتحليلها

يتطلب التصميم المقترح لمراقبة المدارس جمع وتحليل البيانات حول مجالات العمل المدرسي المختلفة. وستحتاج وزارة التربية إلى إنشاء هيكل لإدارة البيانات يمكنه جمع وتخزين ونشر معلومات مراقبة المدارس في الوقت المناسب، وستحتاج أيضاً إلى تعيين موظفين مؤهلين أو تدريب الموظفين الحاليين على تحليل البيانات لضمان أن يحصل جميع المشاركين في عمليات مراقبة المدارس على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.

إنشاء لجنة توجيهية

لاتخاذ العديد من القرارات والخطوات، نوصي أن تُنشئ الوزارة لجنة لتوجيه الإجراءات. ويمكن أن تضم اللجنة في عضويتها المديرين وبعض الموظفين المختارين من كل من المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة، والمديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم وإدارة التطوير المهني، فضلاً عن موظفين يُختارون من مديريات أخرى حسب الحاجة. وسنشير إلى هذه اللجنة التوجيهية فيما بعد باسم "اللجنة".

التوصل إلى إجماع على مجالات العمل المدرسي ومؤشرات الخطوة الأولى

ينبغي أن تستعرض اللجنة المجالات والمؤشرات الكمية للخطوة الأولى وتعديل فيها حسب الحاجة قبل وضع الصيغة النهائية لها. ويمكن لمؤسسة راند القيام بدور الميسر في هذه المناقشات وتقديم أي أفكار أو معلومات مفيدة أو تعقيبات بشأن مدى دقة اختيار المجالات والمؤشرات وترتيب أولوياتها.

التوصل إلى إجماع على أهداف مؤشرات الخطوة الأولى

ينبغي أن تستعرض اللجنة وتناقش النهج المقترح لوضع أهداف الأداء لمؤشرات الخطوة الأولى. ويمكن أن تساعد مؤسسة راند في تحليل البيانات الموجودة حول مؤشرات الخطوة الأولى (مثل التحصيل الدراسي للطلاب ووصولهم للمستوى الدراسي المطلوب وتقييمات مديري المدارس والمعلمين) بالقيام بدور الميسر في المناقشات ومساعدة اللجنة على التوصل إلى قرار نهائي بشأن أهداف الأداء.

التوصل إلى إجماع على مؤشرات الخطوة الثانية ومعايير تقييمها

كما ذكرنا سابقاً، تجرب العديد من المؤسسات مجموعات مختلفة من المجالات ومؤشرات الخطوة الثانية. وينبغي أن تستعرض اللجنة، بالإضافة إلى المؤسسات المعنية، هذه المجالات ومؤشرات الخطوة الثانية وتقرن بينها وذلك لوضع قائمة واحدة نهائية بالمجالات ومؤشرات الخطوة الثانية. ويمكن لمؤسسة راند القيام بدور الميسر في مناقشات اجتماعات اللجنة ومساعدة أعضائها في التوصل إلى إجماع بشأن مؤشرات الخطوة الثانية لضمان ملاءمتها الثقافية ومواءمتها للنظام المقترح للمراقبة وضمان الجودة في المدارس ومؤشرات الخطوة الأولى، والاتساق مع أدوات التقييم الأخرى التي تستخدمها الوزارة، مثل تقييمات مديري المدارس والمعلمين. وبمجرد الانتهاء من المجالات وقائمة المؤشرات، ينبغي أن تضع الوزارة قائمة مكتوبة بمعايير تقييم كل مؤشر من مؤشرات الخطوة الثانية. ويمكن الاستعانة بأي مؤسسة استشارية للمساعدة في إتمام هذه المهمة.

وضع المبادئ التوجيهية الشاملة لنظام ضمان الجودة في المدارس

ستحتاج اللجنة إلى إعداد مبادئ توجيهية لضمان الجودة في المدارس. وينبغي أن توضح المبادئ التوجيهية نهج الوزارة في تقييم أداء المدارس ودعم المدارس في تنفيذ أعمال التطوير. وينبغي أن تتناول المبادئ التوجيهية ما يلي

- تحديد الهدف من النظام فضلاً عن تصميمه وعناصره
- بيان الأعمال الأساسية للنظام
- تحديد مؤشرات النظام وطرق جمع البيانات ووضع أهداف المؤشرات وتصنيف المدارس حسب الأداء
- تحديد أنواع الدعم وتقديمها
- تحديد أدوار ومسؤوليات مكاتب الوزارة والمدارس

وضع المبادئ التوجيهية للتقييم الذاتي للمدارس وتطويرها

الهدف من هذه المبادئ التوجيهية توفير الدعم العملي للمديرية العامة للإشراف وضمان الجودة والمديرية التطوير المهني وموظفي المدارس في إجراء التقييمات الذاتية ووضع خطط المدارس. وينبغي في المبادئ التوجيهية أن

- تقدم نهجاً مفصلاً خطوة بخطوة لبدء تطبيق التقييم الذاتي
- تعرض الممارسات السليمة في كل مجال يشملها النظام بطريقة مترابطة
- تحدد معايير الحكم على الجودة في كل مجال
- تبين نهج التقييم وطرقه التي يمكن للمدارس والمشرفين استخدامها لجمع الأدلة اللازمة للتقييم الذاتي
- تقديم إرشادات لوضع خطة تطوير للمدرسة تشمل طريقة وضع الغايات والأهداف لتحقيقها بناء على نتائج التقييم الذاتي.

وينبغي أن تتضمن المبادئ التوجيهية أيضاً الأدوات ومعايير التقييم التي تساعد في إجراء التقييم الذاتي للمدارس، فضلاً عن الأدوات الأخرى (مثل بروتوكولات زيارات الملاحظة للفصول الدراسية) التي قد تستخدمها المدارس للمساعدة في إكمال التقييمات الذاتية.

توفير التدريب لموظفي الوزارة والمدارس

التدريب أحد أهم الأعمال السابقة للتنفيذ. وينبغي أن يشمل التدريب محلي البيانات والمشرفين وبقية العاملين في المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة ومديرية التطوير المهني، اللتين ستُنشئان مستقبلاً، بالإضافة إلى مديري المدارس والمعلمين. ونظراً للعدد الكبير من الموظفين الذي يتعين تدريبه، ينبغي للوزارة النظر في تنفيذه تدريجياً وتدريب موظفي إحدى فئات المدارس في كل عام. كما ينبغي لها أن تنظر أيضاً في إقامة علاقات شراكة مع مؤسسات خارجية لديها خبرة في تقديم مثل هذا التدريب. وينبغي أن يشمل التدريب الأولي التصميم العام للنظام وعناصره وذلك لمساعدة الموظفين على الوصول لفهم مشترك لأهداف مراقبة المدارس وعملية ضمان الجودة، بما في ذلك استخدام مؤشرات الخطوتين الأولى والثانية وتصنيفات المدارس. أما التدريبات اللاحقة، فيجب أن يختلف محتواها بحسب أدوار الموظفين ومسؤولياتهم. ويمكن أن يشمل التدريب

- ورش عمل لبناء مهارات المشرفين في المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة في طرق مراجعة تقارير التقييم الذاتي وخطط التطوير، ومراقبة المدارس، واستخدام البيانات لتقييم المدارس
- ورش عمل تُعقد لموظفي المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم حول طرق استخدام أدوات جمع البيانات، وجمع البيانات الأولية والثانوية الخاصة بمؤشرات الخطوة الأولى، وتحليل البيانات، وتصنيف المدارس
- ورش عمل تُعقد لموظفي المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة وإدارة التطوير المهني حول طرق مساعدة المدارس على وضع خططها بما يتماشى مع نتائج المراقبة
- محاضرات لموظفي المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة وإدارة التطوير المهني حول سبل دعم المدارس بناءً على بيانات المراقبة
- توزيع مشرفي المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة على المدارس لممارسة معايير تقييم المدارس في وجود خبراء (من مؤسسات خارجية) يلاحظونهم ويقدمون لهم أي تعليقات على أدائهم
- ورش عمل تُعقد لمديري المدارس والمعلمين حول طرق إجراء التقييم الذاتي، وفهم قواعد التقييم، وتفسير النتائج، واستخدام النتائج لوضع خطط المدرسة السنوية

المرحلة الثانية: المراقبة الفعلية للمدارس

يتطلب تنفيذ عملية ضمان جودة المدرسة مشاركة من كل من وزارة التربية والمدارس. وستختلف إجراءات التنفيذ في العام الأول، عندما سيتم جمع البيانات لأول مرة، عن تلك التي ستُتبع بالسنوات اللاحقة.

العام الأول لمراقبة المدارس

ببداية العام الأول للتنفيذ، سيقدم موظفو المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة المساعدة لكل مدرسة تم تدريب موظفيها في إجراء التقييم الذاتي مع وجود مؤسسة خارجية توفر دعم الخبراء. كما سيساعد مشرفو المديرية موظفي المدرسة أيضاً على وضع أول خطة تطوير للمدرسة.

وخلال العام الدراسي الأول من التنفيذ، ستجمع المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم بيانات المدارس لمؤشرات الخطوة الأولى حول مستوى القيادة والمعلمين وكذلك التحصيل الدراسي للطلاب ووصولهم للمستوى المطلوب (راجع الجدول ٣-٢ والذي يبين أولوية مؤشرات الخطوة الأولى خلال سنوات التنفيذ).

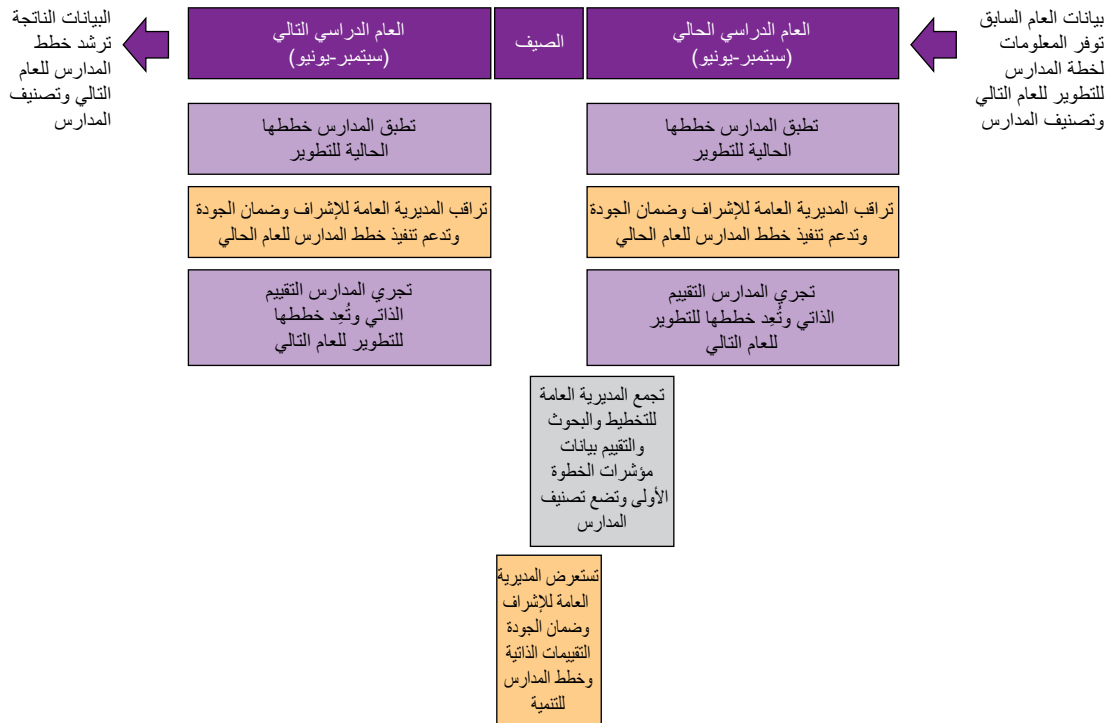
الأعوام التالية لمراقبة المدارس

في الصيف الذي يسبق العام الثاني للمراقبة، ستصنف المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم المدارس إلى ثلاث فئات بحسب المخاوف التي تحيط بها. وفي الوقت نفسه، سيراجع مشرفو المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة (بمساعدة من مؤسسة خارجية) تصنيفات المدارس، والتقييمات الذاتية وخطط التنمية التي قدمتها المدارس. وبالإستعانة بهذه المراجعة ينبغي أن تعد المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة خطة للزيارات الإشرافية للمدارس مع تحديد المدارس التي ينبغي زيارتها لتقييمها تقيماً مفصلاً، وذلك حسب مستوى المخاوف الذي يحيط بكل منها. بدءاً من العام الدراسي الثاني من التنفيذ، ستشمل عملية ضمان الجودة في المدارس العديد من الأنشطة، وسيتم بعضها في آن واحد. وتشمل هذه الأنشطة ما يلي:

- تنفيذ المدارس لخطط التطوير
- مراقبة المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة للمدارس ودعمها
- إجراء المدارس للتقييم الذاتي ووضع خطط التطوير للعام التالي
- جمع المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم لبيانات مؤشرات الخطوة الأولى ثم تصنيف المدارس
- مراجعة المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة للتقييمات الذاتية وخطط التطوير

وأثناء المراقبة في العام الدراسي الثاني سيستمر استخدام بعض مؤشرات الخطوة الأولى، مع زيادة عدد المؤشرات تدريجياً مع توسع الوزارة في جهود جمع البيانات والاختبارات الإقليمية. ويعرض الشكل ٣-٣ مخططاً شاملاً لإجراءات مراقبة المدارس في السنوات اللاحقة. وسنناقش فيما يلي كل خطوة، مع عرض أشكال تركز على كل عنصر من عناصر الخطة الشاملة.

الشكل ٣-٣
مخطط شامل لإجراءات المراقبة



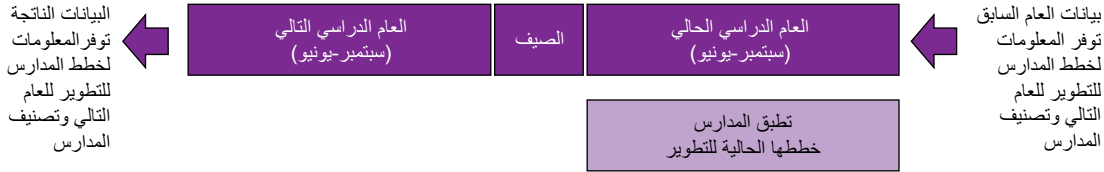
١. **تنفيذ المدارس لخطط التطوير.** ببداية العام الثاني للتنفيذ وبداية كل عام دراسي تالٍ، ستنفذ كل مدرسة خطة تطويرها التي وضعتها في الصيف السابق بناء على بيانات المراقبة في العام الدراسي السابق وموافقة المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة. وسيتضمن ذلك متابعة كل مدرسة لتنفيذ خطتها للتطوير. ووفقاً للنظام المقترح، ستعدل المدارس خطط تطويرها أثناء العام الدراسي عند ظهور مشكلات جديدة (الشكل ٣-٣).

٢. **مراقبة المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة للمدارس ودعمها** بينما تنفذ المدارس خطط تطويرها، سيراقب مشرفو المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة، من خلال الزيارات والمقابلات وعمليات الملاحظة، ما إذا كانت المدارس تنفذ خطط تطويرها على النحو المتفق عليه أم لا (الشكل ٣-٣ب). وسيحدد مستوى مراقبة المشرفين للمدرسة وفقاً للتصنيف السابق لها حسب مؤشرات الخطوة الأولى. وسيستخدم المشرفون معايير التقييم المتبعة في تقييمات المدارس الذاتية لتقييم تنفيذ خطط التطوير وتحديد أي دعم تحتاجه المدرسة. ونوصي أن يخصص المشرفون قدرًا أقل من المراقبة للمدارس التي تحيط بها مخاوف بسيطة أو لا تحيط بها أي مخاوف ويركزوا جهودهم على المدارس التي تحيط بها مخاوف متوسطة أو خطيرة. وعلى مدار العام، سيقدم المشرفون الدعم للمدارس (أو يوجهون المدارس إلى مقدمي الدعم مثل إدارة التطوير المهني أو الوكالات الأخرى الخارجية) حسب الحاجة.

٣. **إجراء المدارس للتقييم الذاتي ووضع خطط التطوير للعام التالي.** عند تنفيذ المدرسة لخطتها الحالية للتطوير، سُنجري كذلك التقييم الذاتي السنوي لوضع خطة التطوير للعام المقبل (الشكل ٣-٣ج)، مستخدمة في ذلك معايير التقييم لتقييمات المدارس الذاتية. والهدف من التقييم الذاتي للمدارس هو تحديد مواطن القوة والضعف بما في ذلك الإجراءات والممارسات التي لم تُنفذ جيداً. ويمكن للمدارس حينئذ طلب الدعم من مشرفي المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة وموظفي إدارة التطوير المهني لمساعدتهم على تحسين مواطن الضعف. وتبدأ هذه العملية في الخريف ويجب على المدارس استكمال التقييمات الذاتية بحلول فصل الربيع التالي. وباستخدام نتائج قواعد التقييم، تضع المدارس حينئذ خططها للتطوير للعام الدراسي التالي وتضع قائمة بالإجراءات المطلوبة للحفاظ على الأداء القوي وتدارك مواطن الضعف. وتقدم المدارس نتائج تقييمها الذاتي وخطتها للتطوير إلى المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة في أوائل فصل الصيف.

الشكل ٣-٣

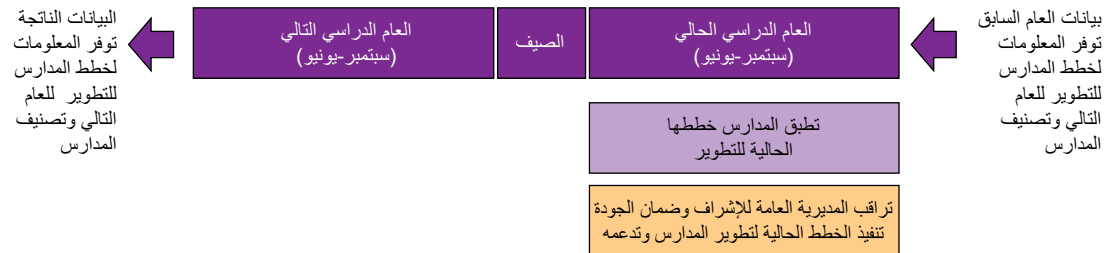
بدء عملية المراقبة بتنفيذ المدارس لخطتها للتطوير



راند RR960-3.3a

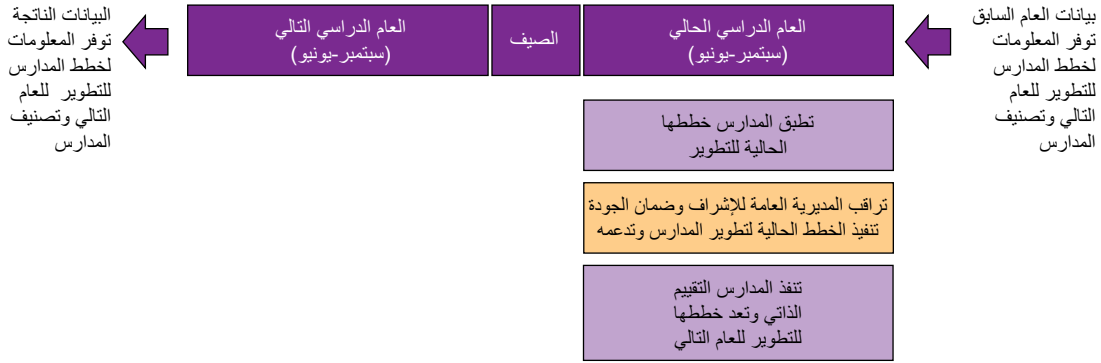
الشكل ٣-٣ب

توفير المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة للمراقبة والدعم على مدار العام الدراسي



راند RR960-3.3b

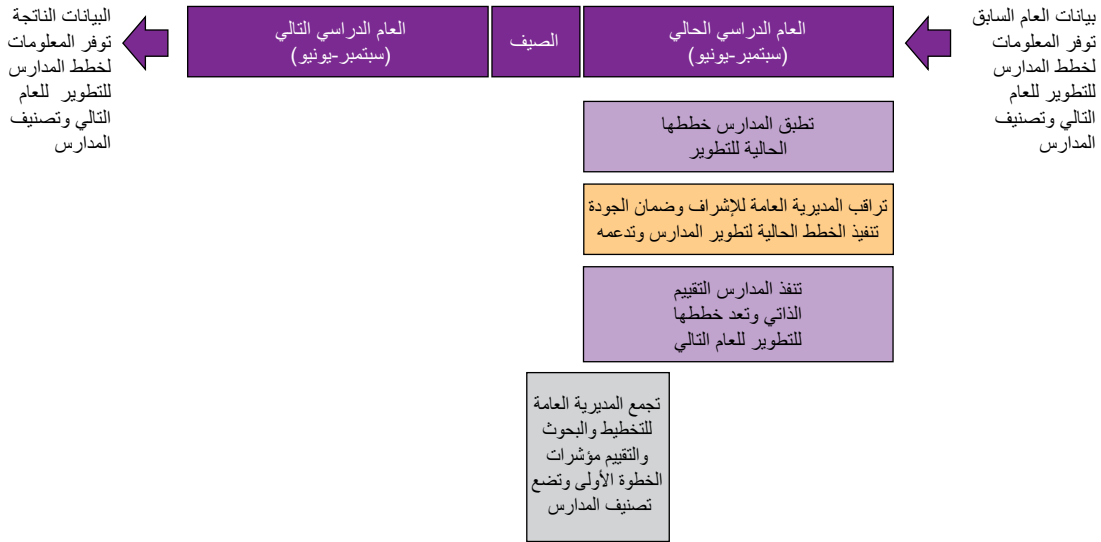
الشكل ٣-٣ ج
مراجعة كل مدرسة لأدائها على مدار العام الدراسي



راند RR960-3.3c

٤. جمع المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم لبيانات مؤشرات الخطوة الأولى وإعدادها للتقرير السنوي لتصنيف المدارس. خلال العام الدراسي، تجمع المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم بيانات مؤشرات الخطوة الأولى. وستقدم الإدارة معلومات مؤشرات الخطوة الأولى وتصنيف مستوى المخاوف للمدارس والمديرية العامة للإشراف وضمان الجودة قبل نهاية العام الدراسي (الشكل ٣-٣د). ويمكن للمدارس حينئذ إدراج هذه البيانات في تقييماتها الذاتية. ونوصي بشدة أن تكون بيانات مؤشرات الخطوة الأولى متاحة بحلول شهر مايو بحيث تستطيع المدارس استخدامها في وضع اللمسات الأخيرة على التقييمات الذاتية وخطط التطوير.

الشكل ٣-٣ د
تقديم المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم لمعلومات مؤشرات الخطوة الأولى وتصنيفات المدارس



راند RR960-3.3c

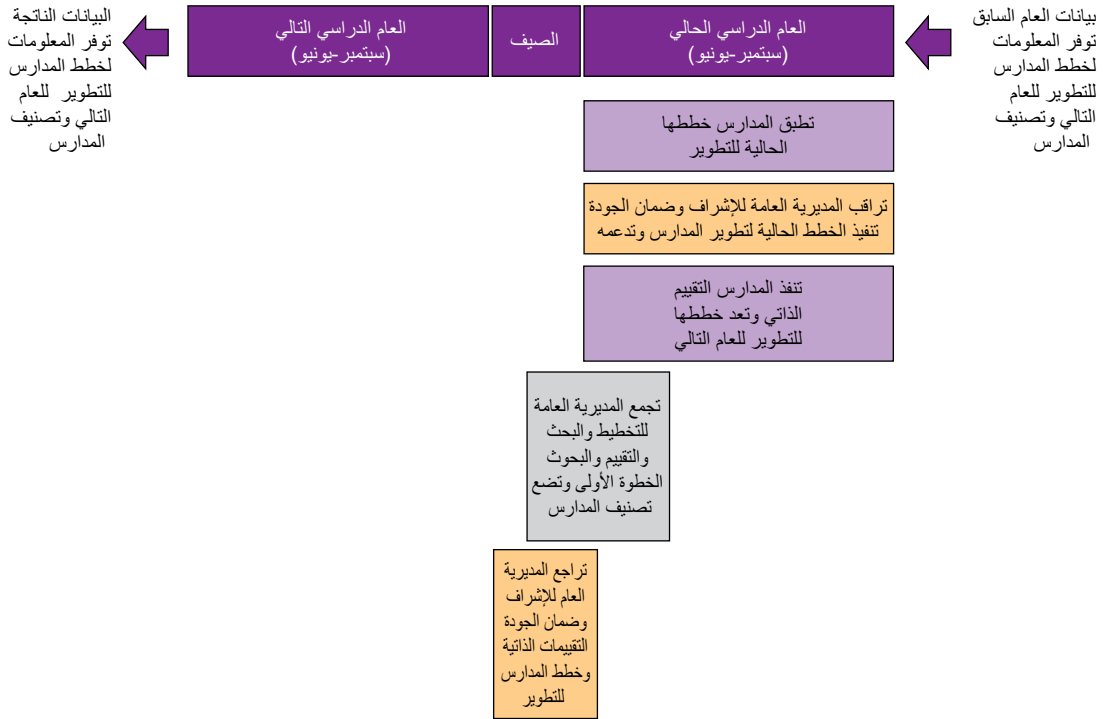
٥. استعراض المديرية العامة للإشراف وضمن الجودة لتقييمات المدارس الذاتية وخططها للتطوير وتقييمها لها. بعد تلقي نتائج مؤشرات الخطوة الأولى وتصنيفات المدارس من المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم، تراجع المديرية العامة للإشراف وضمن الجودة لتقييمات المدارس الذاتية وخططها للتطوير في أوائل الصيف (يوليو). وحرصاً على كفاءة عملية الاستعراض وضمن الانتهاء من استعراضات جميع التقييمات والخطط قبل بداية العام الدراسي التالي، لن تستعرض جميع المدارس بنفس الدقة (الشكل ٣-٣هـ).

فالمدارس المصنفة على أن المخاوف التي تحيط بها بسيطة أو لا توجد أي مخاوف بشأنها وفقاً لمؤشرات الخطوة الأولى، يقتصر مشرفو المديرية العامة للإشراف وضمن الجودة على مراجعة تقييماتها وخططها للتطوير مراجعة بسيطة. وفي مثل هذه المراجعة، يتحقق مشرفو الإدارة من تقديم المدرسة للتقييم الذاتي ومن اشتماله على القدر المعقول من الأدلة التي تدعم درجات التقييم ومن ارتباط خطط العمل ارتباطاً معقولاً بالدرجات المسجلة في معايير التقييم. وإذا اتضح أن المدرسة قد أتمت هذه المهام كما ينبغي، فلا تحتاج إلى مزيد من المراقبة. أما إذا كشفت المراجعة البسيطة عن أي قصور في جانب أو أكثر، فسيعيد مشرفو المديرية تصنيف المدرسة على أن المخاوف التي تحيط بها أعلى وفقاً لمؤشرات الخطوة الأولى وأنها تحتاج إلى مزيد من المراقبة.

أما المدارس التي تحيط بها مخاوف أخطر وفقاً لمؤشرات الخطوة الأولى، فسيستعرض مشرفو المديرية أوراقها بتعمق. ويشمل هذا فحص البيانات التي جمعت في العام الدراسي السابق للتحقق من صحة نتائج التقييم الذاتي للمدرسة. وإذا وجد المشرفون أوراق المدرسة مُرضية، فسيفاقشون طلباتها للدعم ويضعون الصيغة النهائية لخطة الدعم قبل بدء العام الدراسي الجديد.

الشكل ٣-٣هـ

تقييم المديرية العامة للإشراف وضمن الجودة للتقييمات الذاتية والخطط التي أعدتها المدارس.



أما إذا وجد المشرفون وثائق المدرسة غير مُرضية، فسناقشون حينئذٍ معها، في أوائل سبتمبر، النقاط محل الخلاف باستخدام معايير التقييم لتوجيه النقاش. وستستخدم المدرسة حينها هذه المعايير لإعادة النظر في مراجعتها الأولية لتقوم بتعديلها أو الطعن على حكم المشرفين. وينبغي أن تعد كل مدرسة نفسها المسؤولة الأساسية عن تعليل قراراتها وإجراءاتها. وسيقوم مشرفو المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة بزيارة المدرسة لمراقبة المجالات محل الخلاف.

وستبدأ عملية مراقبة المدارس مرة أخرى مع بداية كل عام دراسي جديد. وينبغي على المدارس تنفيذ خطة تطوير المدرسة التي أعدت خلال فصلي الربيع والصيف السابقين. ويراقب مشرفو المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة (من خلال الزيارات والمقابلات) المدارس المصنفة على أنها تحيط بها مخاوف متوسطة أو خطيرة. كما سيقدم موظفو إدارة التطوير المهني ومشرفو المديرية العامة للإشراف وضمان الجودة الدعم للمدارس لتنفيذ خطط تطويرها أو سبوجهون المدارس إلى جهات تقديم الدعم الأخرى داخل وزارة التربية أو خارجها. وستجري المدارس التقييمات الذاتية لوضع خطط تطويرها للعام التالي باستخدام البيانات التي تقدمها المديرية العامة للتخطيط والبحوث والتقييم خلال العام.

التوصيات

اقترحنا في هذا الفصل خطة مفصلة لضمان جودة المدارس وتصميمًا لنظام مراقبة يقوم على أفضل الممارسات المعمول بها وظروف الإقليم الحالية. ويتطلب وضع التصميم في صيغته النهائية مزيدًا من التخطيط من جانب الوزارة. وينبغي أن يشمل ذلك التنسيق بين وزارة التربية والمؤسسات الأخرى (مثل كلية برمنغهام والمجلس الثقافي البريطاني وصندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)) المشاركة في مختلف الجهود التجريبية.

في العام المقبل، نوصي أن تعمل الوزارة لضمان الانتهاء من الهياكل والأعمال التي أشرنا أنها ضرورية من أجل "الإعداد للتنفيذ"، ثم البدء بعد ذلك في تنفيذ نظام مراقبة المدارس، ولو جزئيًا، مع توسيع نطاق التنفيذ ليشمل بقية العناصر بمرور الوقت. وينبغي على الوزارة تركيز جهودها على إتمام مؤشرات الخطوتين الأولى والثانية، ووضع مسوح لجمع البيانات اللازمة، وتوسيع نطاق الاختبارات التي تُعقد على مستوى الإقليم لتشمل مزيدًا من الصفوف الدراسية، وتنفيذ استراتيجيات لجمع ومعالجة البيانات بسرعة، وتحديد المؤسسات الخارجية التي تستطيع دعم موظفي الوزارة والمدارس وإقامة علاقات شراكة معها.

وتستطيع مؤسسة راند مساعدة الوزارة في هذه المهام. وتحديدًا، يمكن للمؤسسة

- مساعدة الوزارة في التوصل إلى إجماع بشأن مؤشرات الخطوة الأولى وتقديم الأفكار والمعلومات والتعليقات بشأن ملاءمة المجالات ومؤشرات الخطوة الأولى وترتيب أولوياتها
- وضع الأهداف لكل مؤشر من مؤشرات الخطوة الأولى ووضع خطة لدمج المؤشرات المختلفة في مستوى من مستويات المخاوف
- القيام بدور الميسر في مناقشات الاتفاق على الصيغة النهائية لمؤشرات الخطوة الثانية، وضمان ملاءمتها لثقافة الإقليم، وتماشيتها مع النظام المقترح للمراقبة وضمان الجودة في المدارس، ومؤشرات الخطوة الأولى، والاتساق مع أدوات التقييم الأخرى
- تطبيق نظام المراقبة وضمان الجودة في المدارس تطبيقًا تجريبيًا ومراجعة التصميم والأدوات بناءً على تعليقات موظفي الوزارة والمدارس.

ونتوقع أن يحسن تنفيذ نظام مراقبة المدارس منها ويساعد في إقامة علاقات تتسم بتعاون أكثر بين مكاتب الوزارة والمدارس. ونظرًا لأن البيئة المحيطة بأهداف وتوجهات النظام التعليمي بيئة ناشئة، نوصي بأن تستعرض الوزارة دوريًا مؤشرات الخطوتين الأولى والثانية، بما في ذلك التقييمات الذاتية للمدارس، لتقييم إمكانية تطبيقها في ظل أي مستجدات وتعديلات عند اللزوم.

مراقبة جودة المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق وتشجيع نموها

قطاع المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق قطاع صغير ولكنه ينمو نموًا سريعًا من حيث الحجم والأهمية. واستجابة لهذا الوضع، أقرت حكومة إقليم كردستان عام ٢٠١٢ قانونًا جديدًا للمدارس الخاصة للتعامل مع هذا النمو ودعمه، حيث إن كبر قطاع المدارس الخاصة قد يحقق عدة أهداف مختلفة من أهداف الإقليم. فهذا النمو قد يخفف بعضًا من الضغط الذي تعاني منه المدارس الحكومية وذلك بخفض النقص في الأماكن المتاحة بالمدارس. كما أن المدارس الخاصة يمكنها تقديم نموذج للتعليم ذي الجودة العالية، علاوة على توفير التعليم لأفراد الشتات الكوردي العائدين ممن بدأ أبنائهم تعليمهم في ظل أنظمة أخرى. وأخيرًا، يمكن للمدارس الخاصة أن توفر التعليم للوافدين الأجانب الذين يُعد وجودهم ضروريًا لتحقيق النمو في بعض القطاعات الاقتصادية.

ومؤخرًا، شهدت هذه المدارس نموًا سريعًا دفع المسؤولين عن التعليم في الإقليم إلى البحث في مدى التزامها بالجودة في خدماتها. وقد انصبَّ اهتمام المسؤولين تحديدًا على التخوف من عدم توفر وسيلة فعّالة لمراقبة هذه المدارس والتأكد من امتثالها للوائح المعمول بها. ففي أغلب الأحوال، لا يوجد لدى وزارة التربية إلا بيانات محدودة للإجابة على أي تساؤلات بشأن المدارس الخاصة.

وقد طلبت وزارة التربية من مؤسسة راند وضع نظام لمراقبة قطاع المدارس الخاصة يحقق الهدفين التاليين. الهدف الأول: رغبة وزارة التربية في ضمان تحقق الجودة وتحقيق المصالح العامة الأخرى في المدارس الخاصة. والهدف الثاني: رغبة وزارة التربية في تشجيع نمو قطاع المدارس الخاصة. وبناءً على ما سبق، فإننا، بعد مراجعة الوضع الراهن لمدارس القطاع الخاص في إقليم كردستان العراق وممارسات مراقبة المدارس الخاصة في الدول الأخرى، نقدم توصيات يمكن لوزارة التربية الاعتماد عليها لمراقبة أداء المدارس الخاصة وتقديم حوافز لتحسينه.

يستند هذا التقرير إلى تحليل سابق لوزارة التربية بحكومة إقليم كردستان حول نظام المدارس الحكومية، والطلب على الأماكن في المدارس، ومساءلة المدارس، وضمان الجودة (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). وفي إطار هذا المشروع، أجرينا مقابلات شخصية مع مسؤولين ومشرفين بوزارة التربية حيث دارت المقابلات حول المدارس الخاصة والممارسات الحالية وأهداف وزارة التربية، كما حضرنا عرضًا تقديميًا نظمته وزارة التربية لممثلي المدارس الخاصة طلب منهم فيه تقديم ملاحظاتهم على القانون الجديد وبعض القضايا الأخرى. كما استعرضنا أيضًا القانون واللوائح الجديدة التي وضعتها حكومة الإقليم للمدارس الخاصة، وحللنا البيانات المتوفرة في وزارة التربية عن هذه المدارس. كما زرنا ثلاث مدارس خاصة كردية وثلاثًا أخرى دولية في الإقليم. وفي نهاية الأمر، درسنا أساليب مراقبة المدارس الخاصة ودعمها في عشر دول.

نظرة عامة على قطاع المدارس الخاصة وقانونه وممارساته في إقليم كردستان العراق

نبدأ بإلقاء نظرة عامة على قطاع المدارس الخاصة وقانونه وممارساته في إقليم كردستان العراق. وسنبدأ ذلك ببيان دور المدارس الخاصة في قطاع التعليم، ثم ننتقل لمناقشة العديد من جوانب إدارة المدارس الخاصة في الإقليم. وتتضمن هذه الجوانب، حسب ترتيب مناقشتنا لها، القوانين واللوائح والحوكمة، وإجراءات الحصول على ترخيص لفتح مدرسة جديدة، والإشراف، وسياسات شؤون المعلمين والعاملين، وإدارة نتائج الطلاب، وتقديم الدعم.

دور المدارس الخاصة محدود ولكنه يتنامى

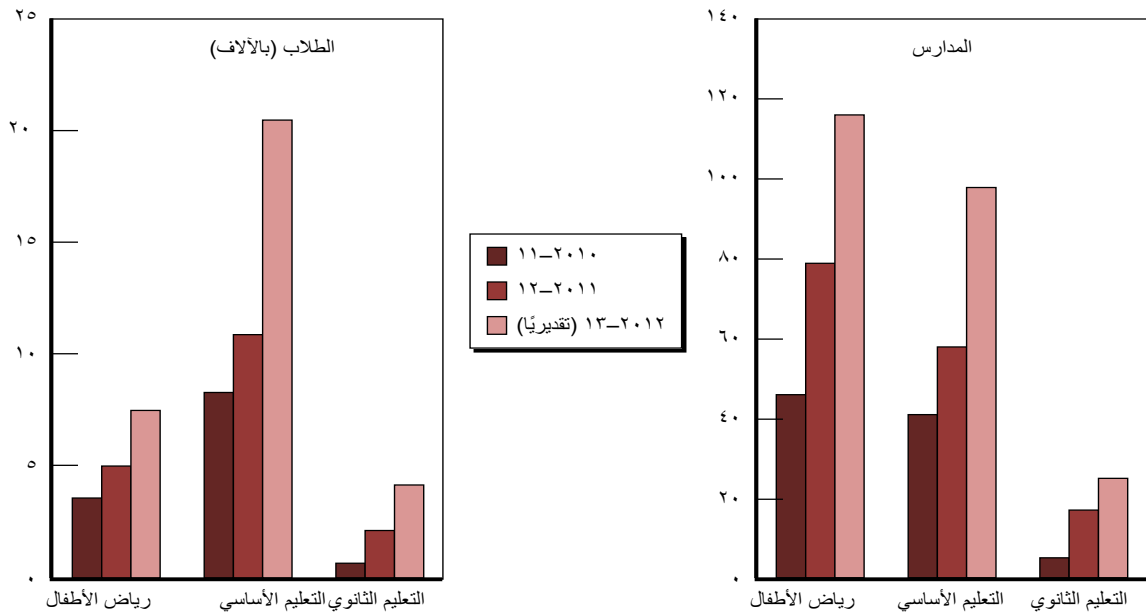
ما بين عام ٢٠١٠ و عام ٢٠١٣، زاد عدد المدارس الخاصة وكذلك عدد الطلاب المسجلين بها إلى أكثر من الضعف (الشكل ٤-١). وخلال هذه الفترة نفسها، زادت نسبة الطلاب الكورديين بالمدارس الخاصة من ١,٠ إلى ٢,٥ بالمائة. وبالرغم من أن الالتحاق بالمدارس الخاصة يتركز على مستوى التعليم الأساسي (الصفوف من الأول حتى التاسع)، فإن نسبة كبيرة من المدارس الخاصة ليست إلا رياض أطفال. وهذا لأن إقليم كردستان العراق لم يبدأ في إنشاء رياض أطفال بالمدارس الحكومية إلا في السنوات الأخيرة، وأنها حتى الآن غير متوفرة لجميع الأطفال.

وتندرج المدارس الخاصة في فئتين: المدارس الكوردية والمدارس الدولية. تتبع المدارس الخاصة الكوردية منهج وزارة التربية بالإقليم في ظل إدارة خاصة كما يخضع طلابها للاختبارات المتبعة في الإقليم. ويكون اليوم الدراسي في هذه المدارس، التي قد تدرس مواد إضافية (مثل اللغة الإنجليزية أو العربية أو علوم الحاسب)، أطول من المدارس الحكومية، كما أنها تتولى اختيار معلميها والتعاقد معهم. وأما المدارس الخاصة الدولية الأجنبية فيمكن أن تتبع أي منهج تعترف به منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) أو تعترف به الدولة التي تحمل المؤسسة جنسيتها، كما أن هذه المدارس غير مطالبة بعقد الاختبارات المتبعة في الإقليم لطلابها. وقد ذكر مسؤولو وزارة التربية في المقابلات التي أجريت معهم أن هناك ١٢ منهجاً دولياً تُدرس في الإقليم. والمدارس الخاصة قد تكون ربحية أو غير ربحية، كما توجد أيضاً مدارس قائمة على الشراكة بين القطاعين العام والخاص وهذه المدارس تتلقى دعماً من حكومة الإقليم ولا تتقاضى رسوماً دراسية.

ومن العوامل التي تسهم في النمو السريع للمدارس الخاصة: النمو الاقتصادي، وزيادة الأمن المخصص للمدارس الدولية، ورغبة أولياء الأمور في نقل الأطفال من المدارس الحكومية المزدهمة بمبانيها المتهالكة، والإقبال على المدارس ذات منشآت متطورة وكثافة منخفضة في الفصول، والاهتمام بالتدريس باللغة الإنجليزية، والإقبال على المدارس التي تقدم أنشطة غير دراسية أفضل، مثل الرياضات والفنون، وهذا علاوة على وجود انطباق بأن المعلمين بالمدارس الخاصة يبذلون جهداً أكبر في عملهم. كما يوجد أيضاً انطباق بأن المدارس الخاصة تستطيع اختيار أفضل المعلمين لتوظيفهم (غالباً من بين مدرسي المدارس الحكومية الذين يجمعون بين العمل الحكومي والعمل الخاص) وأنها

الشكل ٤-١

عدد المدارس الخاصة والطلاب، بحسب النوع، من ٢٠١٠-١١ حتى ٢٠١٢-١٣



المصادر: مسح وزارة التربية للمدارس لأعوام ٢٠١١ و ٢٠١٢ و ٢٠١٣.

أكثر انتقائية في قبول الطلاب. ولا شك في هذا، فنسبة الحاصلين على البكالوريوس بين المعلمين العاملين في المدارس الخاصة ٥٧ بالمائة في حين تبلغ هذه النسبة ٣٦ بالمائة فقط في المدارس الحكومية^١.

القوانين واللوائح والحوكمة: قوة الإطار التنظيمي وحاجته إلى المزيد من الوضوح

تخضع المدارس الخاصة لقانون "المدارس والمعاهد الخاصة في إقليم كردستان العراق" والذي يحمل رقم ١٤ لعام ٢٠١٢. ويحكم هذا القانون عمل المدارس الخاصة من رياض الأطفال ومدارس التعليم الأساسي والثانوي، والمعاهد، والجامعات والكليات التي تمنح الدرجات الجامعية الأولى. ويحدد القانون أيضاً أهداف قطاع المدارس الخاصة، ويحكم إصدار التراخيص والإشراف والمراقبة، وشؤون المباني والمرافق، وشؤون المعلمين والعاملين، والبرامج التعليمية، والتسجيل، وأنظمة الاختبارات، وأنظمة الإدارة والشؤون المالية، والمخالفات. واشترط القانون على المدارس تطبيق أحكامه بدايةً من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤. وأثناء وضع القانون، سعى المشرّعون للحصول على وجهات نظر وزارة التربية وبعض المدارس الخاصة.

يفوض القانون وزارة التربية في تولي شؤون تفاصيل صياغة السياسات وتنفيذها. وعليه، نشرت وزارة التربية اللوائح لتقدم المزيد من التفاصيل، ووضعت السياسات الداعمة للقانون الذي تنسم ألفاظه بالعموم في كثير من الحالات. وأما إدارة قطاع المدارس الخاصة، فتنوزع مسؤولياتها على عدة جهات، فإدارة المدارس والمعاهد الخاصة بوزارة التربية تتولى وضع السياسات بينما تتولى إدارة المدارس والمعاهد الخاصة بالمديرية العامة للتربية في كل محافظة من محافظات الإقليم إدارة عمليات التفتيش وإصدار التراخيص والإشراف وتطبيق توجيهات وزارة التربية العامة.

من بين أحكام القانون القوية البارزة حظره على الأحزاب السياسية أو الجمعيات الدينية إنشاء مدارس خاصة وكذلك حظره على المدارس انتهاك مبادئ التعايش الديني والعربي المشترك. وتهدف هذه التوجيهات إلى تجنب تقاوم التوتر بين المواطنين على نحو يشبه ما تسببت فيه المدارس الخاصة التي تأسست على أسس عرقية ودينية في لبنان (Euro-Trends، 2009).

ويقدم القانون الجديد واللوائح إطار عمل متميزاً ولكنه لا يزال يحتاج إلى بعض التوضيح. فقد ذكر العاملون في المدارس الخاصة الذين أجريت معهم مقابلات شخصية أنهم لا يستوعبون السياسات والإجراءات استيعاباً كاملاً، كما أن هناك عدم اتساق في بعض الجوانب بين القانون واللوائح والممارسات. ومن أمثلة هذه المشكلات: الأساليب المربكة في التعامل مع بعض المسائل التي لا تحتاج لكثير من التنظيم (مثل تنظيم أسعار الكتب المدرسية أو تحديد مستوى الصف الدراسي في المدارس الدولية)، والاختلاف، الذي يصل إلى درجة التعارض، في فهم سياسات وممارسات الرسوم الدراسية والضرائب، وعدم وضوح سياسات توظيف المعلمين الأجانب، ومعادلة الشهادات واختبارات إقليم كردستان العراق، وتسجيل الطلاب ومنحهم الشهادات. والكثير من السياسات تخدم أهداف حكومة الإقليم، ولكن تفاصيل الإجراءات هي التي تؤدي إلى ظهور تحديات.

إصدار التراخيص وفتح المدارس: الحصول على ترخيص لفتح مدرسة خاصة ليس سهلاً

يقدم القانون رقم ١٤ التوجيهات اللازمة للتقدم بطلب للحصول على رخصة لفتح مدرسة خاصة جديدة. وتشمل إجراءات الموافقة تقديم طلب مكتوب مرفق به اللائحة الداخلية للمدرسة للحصول على موافقة وزارة التربية عليهما. ويجب أن تكون الطلبات واللوائح المقدمة متوافقة مع القيم الوطنية وداعمة لتحديث التعليم في كردستان وتقويته. ويُشترط في طلب فتح مدرسة خاصة إرفاق ما يلي:

^١ تعتمد تقديرات مؤسسة راند على مسح أجرته وزارة التربية للمدارس عام ٢٠١٣.

- رسائل دعم من الجهات المعنية بالمحافظة بما في ذلك الجهات المسؤولة عن الصحة والأمن والبلديات والدفاع المدني ومكافحة الجريمة
- رسالة موافقة من لجنة المحافظة المختصة بشؤون الملكية الخاصة
- بيانات ضريبية الدخل
- الخطة التعليمية وجدول الحصص الدراسية
- شهادات المعلمين والسيرة الذاتية للمدير
- سند ملكية المبنى أو عقد إيجاره (يجب أن تكون مدته عامًا واحدًا على الأقل)
- العقود المبرمة بين مالك المدرسة وجميع العاملين
- تعهد مالك المدرسة بالالتزام بقانون المدارس الخاصة واللوائح
- أسماء رئيس مجلس المدرسة وأعضاء المجلس (بما في ذلك الصور الشخصية وأوراق إثبات الهوية)
- الاعتماد الدولي، إذا كانت تنطبق على حالة المدرسة، وموافقة إحدى مؤسسات الاعتماد على المنهج
- في حالة المدارس الدولية، يُشترط تقديم خطاب موثق من سفير العراق لدى الدولة التي تحمل المدرسة جنسيتها أو من سفير هذه الدولة لدى العراق

ويجب على مقدّم الطلب أيضًا أن يحصل على موافقة الإدارة المختصة بوزارة التربية (مثل رياض الأطفال، أو البرامج المهنية، أو المعاهد، أو مدارس التعليم الأساسي، أو المدارس الثانوية). وبعد ذلك تُرسل المستندات إلى الوزير للموافقة عليها.

وقد أشار المختصون الذين أجرينا معهم مقابلات إلى أن إجراءات استصدار ترخيص لفتح مدرسة خاصة جديدة ليست سهلة. ومن التحديات التي ذكروها: تضارب التوجهات بشأن الاشتراطات، والإجراءات البيروقراطية في الحصول على التصاريح من عدة جهات، واشتراط إرفاق بعض المستندات بالطلب بينما لا يمكن الحصول عليها إلا بعد بدء العمل بالمدرسة. فعلى سبيل المثال، تشترط اللوائح على الجهة التابعة لها المدرسة تقديم السير الذاتية لجميع المعلمين وعقودهم ضمن الطلب، بينما لا يمكن للمدرسة التعاقد مع المعلمين وتقديم سيرتهم الذاتية قبل الحصول على ترخيص فتح المدرسة. وتتعامل المدارس مع مثل هذه المشكلات من خلال التفاوض مع وزارة التربية في كل حالة على حدة. ويمكن تسهيل الإجراءات لكل من الوزارة والمدارس بتعديل اللوائح لتصبح توجهاتها أكثر وضوحًا، وتبسيط الإجراءات، ووضع دليل للسياسات والإجراءات.

الإشراف: تعقيد دون تحقيق الفاعلية المرجوة

يصف القانون رقم ١٤ مسؤولية وزارة التربية في الإشراف على المدارس الخاصة وترك للوزارة تقرير التفاصيل لكي تضع سياسات وإجراءات أكثر تفصيلاً وتتولى تنفيذها. ويشترط القانون على المدارس الخاصة الالتزام بما يلي تحت إشراف وزارة التربية:

- وجود خطة للعام الدراسي، وساعات التدريس، والاختبارات
- وضع مبادئ لاختبارات الطلاب ومنهجيات ذلك
- تحديد أوقات العطلات الرسمية والتعليمية
- الاحتفاظ بسجل سنوي يضم حالات قيد الطلاب الجديدة أو تجديد القيد
- توفير دورات تعليمية للمعلمين والعاملين
- تقديم عرض موجز لمنهجها في الإشراف
- مطابقة مباني المدرسة ومقارها لاعتبارات السلامة
- معالجة بعض المشكلات الصحية المحددة (بالتعاون مع إدارة الصحة المدرسية)

ولإنفاذ هذه الاشتراطات، تشرف الوزارة على المدارس الخاصة بنفس الأسلوب الذي تتبعه حاليًا في الإشراف على المدارس الحكومية. ويتولى التفتيش على المدارس الخاصة مشرفون تابعون لوزارة التربية، ويتركز تفتيشهم، بالإضافة إلى مراقبة الالتزام باشتراطات القانون التي ذكرناها سابقًا، على شؤون المرافق، والإدارة المدرسية، والتدريس.

ويشارك في أعمال التفتيش العديد من الجهات، منهم مديريات وزارة التعليم المختصة بالمدارس الخاصة، والإشراف، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والمعاهد، بالإضافة إلى ممثلين للمحافظات. وتضع وزارة التربية السياسات، بينما يتبع المشرفون المحافظات. ويتولى التفتيش الإشرافي على المدارس الخاصة الكوردية مشرفو وزارة التربية الذين يتبعون المحافظات، بينما يتولى التفتيش الإشرافي على المدارس الدولية مشرفو وزارة التربية الذين يتبعون المحافظات، ويتركز التفتيش على المرافق والإدارة واللغة الكوردية واللغة العربية واللغة الإنجليزية (إذا لم تكن لغة المدرسة الإنجليزية) والتربية الدينية والدراسات الاجتماعية. كما تخضع بعض المدارس الدولية لإشراف مؤسسات دولية في مجالات بعضها، مثل العلوم والرياضيات. فعلى سبيل المثال، يتولى مفتشو Cambridge International Examinations (اختبارات كامبريدج الدولية) التفتيش على اختبارات العلوم والرياضيات في ١٢ مدرسة تدرس منهج كامبريدج.^٢

وتضمن عمليات التفتيش التي تجرى للمرافق أن المباني تستوفي المتطلبات الإنشائية ويشارك فيها مفتشون من المحافظات.

وتستخدم وزارة التربية نموذج تقييم قياسيًا لكل من عمليات التفتيش الإدارية والتفتيش على التدريس. ويتولى ما بين ستة إلى ثمانية مشرفين، بما فيهم مشرفو المواد الدراسية، استكمال النماذج لكل مدرسة. ويزور كل مفتش كل مدرسة من المدارس المكلف بها مرتين سنويًا.

أما التفتيش على الإدارة فيتضمن التفتيش على التسجيل بالمدارس والحسابات والشؤون الإدارية الأخرى بالمدارس. وأثناء زيارات التفتيش، يجمع المشرفون الإداريون البيانات الأساسية حول المدرسة والتي تتضمن البيئة المدرسية والأساليب الإدارية المتبعة والمعلمين والعاملين ومؤهلاتهم التعليمية، وعدد الطلاب في كل فصل. وتحفظ وزارة التربية أيضًا بالحق في مراقبة تسجيل الطلاب وشهادات المعلمين وإصدار شهادات التخرج.

وأما التفتيش على التدريس فيتناول التعليم داخل الفصول. ويتولى المفتشون أنفسهم التفتيش على التدريس في كل من المدارس الحكومية والخاصة، وإن كانت وزارة التربية قد شكلت مؤخرًا فريقًا من المشرفين الناطقين بالإنجليزية يتولون التفتيش على المدارس الخاصة التي تستخدم اللغة الإنجليزية في التدريس. ويتضمن الإشراف على التدريس تقييم مؤشرات أداء المعلمين من حيث إعداد الدروس وتخطيطها، وأساليب التدريس، واستخدام مواد التدريس، والسمات الشخصية، والالتزام بالتعليمات وأداء الواجبات، والتقييمات، والتأثير على الطلاب. وتتلقى المدارس تقريرًا عن كل تفتيش حتى يتسنى لها معالجة أي مشكلة كشف عنها.

ذكر المسؤولون في وزارة التربية وفي المدارس الخاصة وجود تحديات تتعلق بالإشراف. فالمسؤولون في وزارة التربية ذكروا أن الإشراف على المدارس الخاصة الدولية يمثل أكبر التحديات المتعلقة بالمدارس الخاصة. فهناك أولاً اختلاف اللغة الذي يعيق التواصل، حيث إن مشرفي وزارة التربية غالبًا لا يتحدثون الإنجليزية بينما تعتمد العديد من المدارس الخاصة اللغة الإنجليزية للتدريس، وهناك البعض يعتمد اللغة العربية أو الفرنسية أو التركية أو الألمانية. وثانيًا: فإن مشرفي الوزارة ليست لديهم دراية بالمناهج الدراسية للمدارس الخاصة الدولية والتي تتبع نظامًا تعليميًا غير مألوف لهؤلاء المشرفين. وثالثًا: يمثل اعتماد المعلمين تحديًا لأن مشرفي الوزارة لا يعرفون كيف يحكمون على مؤهلات معلمي المدارس الدولية القادمين من دول أخرى. ورابعًا: يمثل تقييم معادلة الشهادات، للطلاب خريجي المدارس الثانوية الخاصة الدولية الذين يرغبون في الالتحاق بجامعة في كردستان،

^٢ Cambridge International Examinations (اختبارات كامبريدج الدولية) إحدى شعب Cambridge Assessments (تقييمات كامبريدج)؛ وهو قسم من أقسام جامعة كامبريدج معني بتقديم المناهج، والتقييمات، وخدمات الاستشارات التعليمية.

مشكلة وخاصة للطلاب الذين درسوا مناهج أخرى. ف نظام القبول بالجامعة في إقليم كردستان العراق مركزي حيث يُوزع الطلاب على الجامعات باستخدام نظام للترتيب بناء على نتائجهم في امتحان الصف الثاني عشر بإقليم كردستان العراق واختبارات الصفين العاشر والحادي عشر في المدارس الحكومية الكوردية. وخامساً: أشارت وزارة التربية إلى اكتشاف أن بعض المعلمين من الدول الأخرى يحملون شهادات "مزورة" وأن بعضهم كان له سجل إجرامي. وسادساً: يغيب التنسيق أحياناً بين وزارة التربية والمدارس في اختيار موقع المدرسة عند بناء أصحاب المدرسة لها.

أما مسؤولو المدارس الخاصة فقد ذكر بعضهم في المقابلات الشخصية أيضاً إلى أن التفتيش على التدريس لم يساعد في تحسين الجودة لأسباب عديدة. فالمشرفون ليسوا على دراية باللغات والأنظمة الأجنبية والمناهج المختلفة في التعليم، ولذلك يتعذر عليهم تحديد نقاط الضعف في التدريس. كما ذكر مسؤولو المدارس أيضاً أن زيارات التفتيش التي تجرى خلال العام غالباً ما تحدث دون تنسيق بين مشرفي وزارة التربية على الجوانب المختلفة مما يؤدي إلى كثرة زيارات التفتيش المختلفة على نحو قد يعيق العملية الدراسية. كما أن الزيارات غالباً ما تكون أقصر من اللازم لتقديم أي إضافة ملموسة؛ فقد ذكر أحد من قابلناهم أن المفتشين يحضرون ويكتبون التقارير فحسب، دون أن تمثل زياراتهم أي إضافة أو إعاقة للمدارس. وأخيراً، ذكر بعض من قابلناهم من مسؤولي المدارس الخاصة أن التفتيش يتناول بعض مسائل لا تحتاج إلى تفتيش مثل سياسات التسجيل.

وعند ظهور مشكلات في المدارس الخاصة، فإن كلاً من قانون المدارس الخاصة واللوائح ينصان على خطوات لحلها، بما في ذلك مناقشة المشكلة مع مشرفي وزارة التربية، وإنذار الوزارة للمدرسة المخالفة أو فرض غرامة عليها، ويصل الأمر إلى إغلاق المدرسة المخالفة. وقد أغلقت وزارة التربية أربع مدارس خاصة خلال العامين الماضيين. إلا أنه لا توجد سياسات لمعالجة شكاوى أولياء الأمور.

تقدم إعادة هيكلة نظام ضمان الجودة في المدارس الحكومية (انظر الفصل الثالث) فرصة جيدة لإعادة هيكلة نظام الجودة في المدارس الخاصة في الوقت ذاته.

المعلمون والعاملون: الحاجة لوضع سياسات لإدارة شؤونهم

تواجه وزارة التربية تحديين في وضع السياسات للمديرين والمعلمين والعاملين في المدارس الخاصة. فأولاً، هناك كما ذكرنا من قبل قلق مسؤولي وزارة التربية من عدم معرفتهم بأساليب الحكم على مؤهلات المعلمين الأجانب، وكذلك عدم معرفتهم بأي جرائم سبق لأي منهم ارتكابها.

وثانياً: يشغل الكثير من المعلمين العاملين لدى المدارس الخاصة وظائف في المدارس الحكومية، فغالباً ما يعملون فترة دراسية في المدرسة الحكومية وفترة في المدرسة الخاصة. حيث يسمح القانون لمعلمي وزارة التربية وموظفيها بالعمل في وظيفة إضافية في المدارس الخاصة ما دام هذا العمل بعد ساعات العمل في وزارة التربية وبعد الحصول على موافقة المنطقة التعليمية والمدرسة. وقد ذكر من قابلناهم وجود انطباع عام أن هؤلاء المعلمين يبذلون اهتماماً وجهداً في عملهم بالمدارس الحكومية أقل مما يبذلونه في التدريس بالمدارس الخاصة، وهذا لأن المدارس الخاصة تدفع لهم رواتب إضافية خلاف الرواتب التي يتقاضونها من الحكومة نظير التدريس في المدارس الحكومية. ويحاول القانون الجديد معالجة هذا الأمر بالنص على اشتراط أن يكون ٨٠ بالمائة على الأقل من مدرسي المدارس الخاصة "مدرسون مثبتون". وبالرغم من أن القانون لا يعرف هذا المصطلح، فقد فهمه من قابلناهم على أنه يشمل المعلمين العاملين في المدارس الخاصة بدوام كامل والذين لا يعملون في التدريس بالمدارس الحكومية.

ولكن سياسات القانون الجديد بشأن المعلمين قد تكون لها آثار عديدة على المدارس الخاصة. فلولووصول إلى النسبة المستهدفة (٨٠٪)، قد تحتاج المدارس الخاصة إلى إنهاء تعاقدات بعض المعلمين الحاليين وتوظيف معلمين جدد، أو سيُضطر المعلمون الحاليون للاستقالة من مناصبهم الحكومية والاقتصر على العمل في المدارس الخاصة. كما يشترط القانون أيضاً أن يكون المعلمون العاملون لدى المدارس الخاصة من حملة شهادات التدريس (درجة علمية من معهد للتدريس أو كلية المعلمين أو درجة البكالوريوس مع إجازة تدريس يحصل عليها المعلم بحضور تدريب إضافي)، ولكن غالبية من يحملون شهادات في التدريس هم من معلمي المدارس الحكومية. ولهذا لا يتوفر للمدارس الخاصة القدر

الكافي من المعلمين حملة الشهادات والمؤهلات المناسبة لاستيفاء النسبة المطلوبة. كما قال مسؤولو المدارس الخاصة أيضاً أنهم إذا اشترطوا فيمن يعينونهم عدم العمل في المدارس الحكومية، فلن يجدوا إلا المعلمين الذين يفتقدون الخبرة. وبعبارة أخرى، فإن المدارس الخاصة قد يتعذر عليها العثور على أفراد مؤهلين يرغبون في الاستغناء عن المزايا الحكومية التي يوفرها العمل بالمدارس الحكومية.

إدارة نتائج الطلاب: نقص البيانات في المدارس الخاصة

بعيداً عن تقييمات الإشراف، والتي لا تتوفر في صورة مجمعة، لا توجد بيانات ولا سياسات لإدارة الجودة ولا نتائج الطلاب في المدارس الخاصة. ولا يخضع الطلاب الكورديون في المدارس الخاصة الدولية للاختبارات التي تُعقد في الإقليم، مما يمنع محاولة مقارنة أدائهم بأداء أقرانهم في نفس الصف الدراسي أو الراغبين في الالتحاق بالجامعات العراقية أو الجامعات التابعة لحكومة الإقليم. ويمكن التغلب على بعض هذه التحديات بوضع بعض السياسات لتعزيز العمل المشترك وجمع البيانات.

تقديم الدعم: ضالة المساعدات المقدمة للمدارس الخاصة

تقدم وزارة التربية مساعدة محدودة للمدارس الخاصة.

فأولاً، تسمح لمعلمي المدارس الحكومية، كما ذكرنا من قبل، بالعمل الإضافي بالتدريس في المدارس الخاصة، أو تسمح لهم بالحصول على إجازة بدون مرتب للتدريس بالمدارس الخاصة مع الاحتفاظ بوظيفتهم في الحكومة وحق الحصول على معاش عند التقاعد. إلا أنه كما ذكرنا من قبل، فإن اشتراط أن تكون نسبة ٨٠ بالمائة على الأقل من هيئة التدريس بالمدارس الخاصة يعملون بدوام كامل قد يقلص عدد معلمي المدارس الحكومية الذين يمكن للمدارس الخاصة توظيفهم.

وثانياً، تقدم وزارة التربية كتباً دراسية للمدارس الخاصة لبعض المواد المشتركة، حيث تمد الوزارة المدارس الخاصة بكتب اللغات الكوردية والعربية والأشورية والتركمانية مجاناً مع اشتراط أن توزعها المدارس على الطلاب مجاناً. وتقدم الوزارة أيضاً كتب اللغة الإنجليزية بأسعار محددة على أن تقوم المدارس بتسليمها للطلاب بنفس السعر. وثالثاً وفي حالات نادرة، تقدم مساعدات بشأن الأراضي أو المباني أو التمويل، وإن لم تكن هناك سياسات واضحة مكتوبة حول مثل هذه المساعدات. ولقد ذكر من قبلناهم صعوبة الحصول على تمويل لفتح مدرسة حيث لا توجد بنوك تمنح قروضاً لهذا الغرض. ويجب على الجهات المسؤولة عن هذه المدارس الاعتماد على أموالهم الخاصة أو الحصول على تمويل من هيئة الاستثمار (هيئة تمويلها الحكومة لتمويل مشروعات البنية الأساسية العامة) أو البحث عن راعٍ ثري. وفي بعض الحالات، وفرت حكومة الإقليم أو المحافظات الأراضي أو المباني لمدارس خاصة.

رابعاً، مولت حكومة إقليم كردستان العديد من المدارس التي تقوم على الشراكة بين القطاعين العام والخاص. وقد أثار هذا المشروع جدلاً بسبب الطلب الكبير من أولياء الأمور مع قلة الأماكن التي وفرها. ولا تتوفر للجمهور أي مستندات حول هذه البرامج. وتتولى إحدى الشركات، شركة توصية بين Sabis وFrobel، إدارة سبع مدارس بنظام الشراكة بين القطاعين العام والخاص، باستخدام النموذج التعليمي والإدارة المدرسية المتبعين في Sabis وتستعين بمعلمين محليين، كما أن طلابها من أبناء الإقليم. وهذه المدارس لا تتقاضى رسوماً دراسية ولكنها تحصل على رسوم إدارة من الحكومة. وتبلغ تكلفة الطالب في هذه المدرسة ما بين ٧٠٠ إلى ٩٠٠ دولار سنوياً تقريباً. (قد تدفع الحكومة رواتب المعلمين مباشرة وتتولى توفير المباني المدرسية.) وقد قدمت مؤسستا Sabis وFrobel طلباً لإدارة أربع مدارس إضافية.

إن تحديد مقدار الدعم الذي تقدمه حكومة إقليم كردستان للمدارس الخاصة قرار يتعلق بالسياسات ويعتمد على سرعة نمو القطاع التي ترحبها وزارة التربية، وميزانية الحكومة، وأهداف الإقليم فيما يتعلق بتنوع التعليم الخاص والمساواة في فرص الحصول عليه.

النهج الدولية في إدارة المدارس الخاصة

تؤدي المدارس الخاصة دورًا مهمًا في التعليم في العديد من الدول، والتي أنشأت مجموعة متنوعة من الهيئات لتتولى إدارتها. وفي هذا القسم، سنعرض أساليب الدول الأخرى في إدارة جودة المدارس الخاصة وتقديم الحوافز لها. ولإعداد هذا العرض، أجرينا دراسات حالة على عشر دول وإحدى ولايات الولايات المتحدة الأمريكية، وهي مصر والأردن ولبنان وولاية نيويورك وهولندا وقطر وسنغافورة والسويد وتركيا والإمارات العربية المتحدة والمملكة المتحدة. وقد اعتمدت دراسات الحالة على الدراسات الأكاديمية السابقة التي تقارن نهج الدول تجاه المدارس الخاصة، والمواقع الحكومية (وخاصة مواقع وزارات التربية)، وبعض تقارير المنظمات الدولية التي تصف النهج المتبعة بشأن المدارس الخاصة وأساليب ضمان الجودة وتُقارن بينها.

وجاء اختيار هذه الدول لتمثل مناطق جغرافية متنوعة وأساليب متنوعة في المراقبة وتبادل المعلومات وتنوع الأدوار التي تؤديها المدارس الخاصة في النظام التعليمي. وقد أولينا دول الشرق الأوسط اهتمامًا خاصًا حيث إنها أكثر شبيهاً بإقليم كردستان العراق.

وممارسات هذه الدول يمكن أن تسترشد بها حكومة الإقليم في نهجها لمراقبة المدارس الخاصة في العديد من المجالات. وتتضمن هذه المجالات دور المدارس الخاصة في التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر ونسبتها، ونماذج تنظيم المدارس الخاصة، ومجالات تركيز المراقبة، وتحقيق الأهداف الوطنية وتعزيز الترابط الاجتماعي، وخطوات المراقبة، وإدارة المدارس الخاصة التي تدرّس المناهج غير الوطنية، وتحقيق التوازن بين الإشراف والاستقلال، ودعم المدارس. وسنناقش كل مجال من هذه المجالات فيما يلي.

دور المدارس الخاصة في التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر ونسبتها

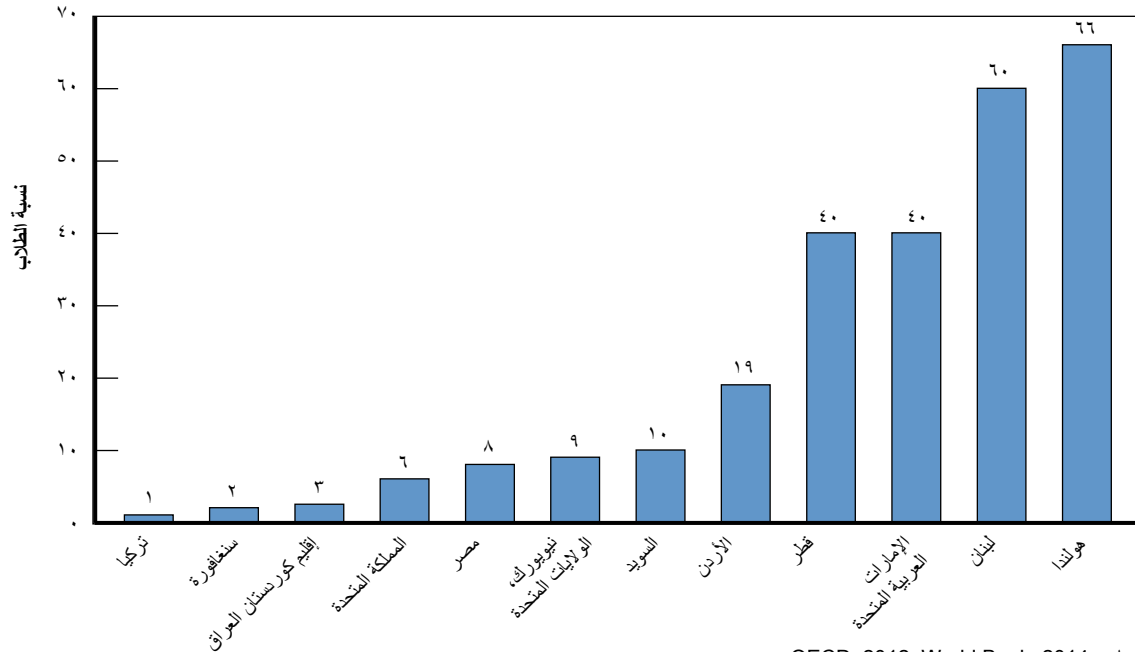
اختلفت نسبة الطلاب في المدارس الخاصة بين الدول وتفاوتت ما بين ١ بالمائة في تركيا إلى ٦٦ بالمائة في هولندا (الشكل ٤-٢).

وقد تنوعت النسب بسبب اختلاف الأهداف الوطنية مثل تشجيع المساواة من خلال نظام تعليم حكومي عام ذي جودة متميزة، أو توفير حرية التعليم من خلال تعزيز الإدارة الخاصة، أو تلبية احتياجات الوافدين، أو سد الفجوات في القدرة الاستيعابية للمدارس الحكومية.

وفي تركيا، التي تسعى لتجنب الإخلال بالوحدة الوطنية الهشة بين المجموعات العرقية، تواجه المدارس الخاصة اشتراطات صارمة للحصول على الترخيص والتشغيل (UNESCO-IBE, 2012c; European Commission Against Racism and Intolerance [CRI], 2011; Turkish Ministry of National Education, 2005, 2012). والأمر كذلك في سنغافورة، والتي تهتم بالاستثمار في المدارس العامة العالية الجودة، حيث نجد نسبة ضئيلة من الطلاب مقيدين في المدارس الخاصة (OECD, 2012). وبالمثل، تهتم المملكة المتحدة والسويد والولايات المتحدة بالتعليم الحكومي ولا تتجاوز نسبة الطلاب المقيدون في المدارس الخاصة ١٠ بالمائة (OECD, 2012). وبالرغم من أن نظام المدارس في مصر مصنف من بين أقل النظم في العالم (Schwab, 2012; UNESCO-IBE, 2012a)، فلا تتجاوز نسبة الطلاب بالمدارس الخاصة ٦ إلى ٨ بالمائة (World Bank, 2014)، وتنفق أسر الطلاب المقيدون بالمدارس الحكومية مبالغ كبيرة في الدروس الخصوصية للمساعدة في إعدادهم للالتحاق بالجامعة (Dixon, 2010). وبالرغم من أن نظام التعليم في الأردن يمثل أفضل نظام تعليم في الشرق الأوسط بناءً على التقييمات الدولية، فإن ١٩ بالمائة من الطلاب يتعلمون بالمدارس الخاصة (AI Jabery and Zumberg, 2008; UNICEF, 2007; UNESCO-IBE, 2011). وأما قطر والإمارات العربية المتحدة، فيتعلم ٤٠ بالمائة من طلابهما في المدارس الخاصة، وذلك لوجود نسبة كبيرة من العمالة الوافدة وزيادة الطلب على المناهج التي تدرّس باللغة الإنجليزية (Supreme Education Council, 2013; United Arab Emirates Ministry of Education, 2014b). وفي لبنان، يتعلم ٦٠ بالمائة من الطلاب في المدارس الخاصة، وخلال الحرب الأهلية، ساهمت المدارس الخاصة في سد الثغرات التي اعترت التعليم حين تعذر ذلك على الدولة المنهارة والمدارس الحكومية. كما تخدم العديد من المدارس الخاصة في لبنان أقليات أو معتنقي عقائد معينة (Ayyash-Abdo, Bahous, and Nabhani, 2009; Nabhani, Busher, and Bahous, 2012; Euro-Trends, 2009). وأما هولندا، والتي تعطي قيمة كبيرة لحرية التعليم، فتقدم دعمًا لطلاب المدارس الخاصة التي تتبع مناهج دينية وأيديولوجية وفلسفية متنوعة في التعليم وتعمل في ظل أطر العمل ومعايير الجودة الوطنية (Eurydice Network, 2014b).

الشكل ٤-٢

نسبة الطلاب (من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر) المقيدون بالمدارس الخاصة في الدول المختارة



المصادر: OECD, 2012; World Bank, 2014.

ملاحظات: النسب الموضحة لطلاب المدارس الخاصة في دول العينة هي أحدث النسب المتوفرة بالرغم من أن البيانات مأخوذة من سنوات مختلفة، إلا أننا نتوقع أن تكون نسب المدارس الخاصة متماثلة نسبياً على مدار سنوات قليلة. نسب المدارس الخاصة تعود للتواريخ التالية: تركيا، المملكة المتحدة، السويد، سنغافورة، هولندا ولبنان والأردن، ٢٠١٢، مصر ٢٠٠٥، قطر والإمارات العربية المتحدة، ٢٠١١.

رند 4-2-RR960

نماذج تنظيم المدارس الخاصة

تختلف الدول في أساليب تنظيم المدارس الخاصة ومراقبتها وذلك حسب أهداف سياساتها. فبعض الدول لا تفرض على المدارس إلا القليل من التنظيم، بينما تفرض دول أخرى متطلبات وأنظمة مراقبة شديدة الصرامة. والدول التي تكفي بالقليل من التنظيم تفعل هذا لمنح الاستقلال للمدارس في بعض الحالات، أو بسبب فقدان القدرة على مراقبتها في حالات أخرى. بينما الدول التي تتبع أنظمة أكثر صرامة قد تفعل هذا لضمان اتساق جودة التعليم أو المساواة في الفرص أو تعليم القيم الوطنية. ومن بين عينة الدول التي درسناها، هناك دول تعتمد على التفتيش على المدارس، ودول أخرى تعتمد على نظام التقييم الذاتي حيث تتولى المدرسة المسؤولية عن خططها للتنمية. وهناك أيضاً بعض دول تشترط اتباع إجراءات اعتماد تجمع بين التفتيش والتقييم الذاتي. ويعرض جدول ٤-١ الأطر التنظيمية في الدول التي درسناها (مع إدراج ولاية نيويورك، والتي تتبع نظاماً بسيطاً للتنظيم بالإضافة إلى إطار تنظيمي واعتماد اختياري للجودة، تحت فئتين).

تتميز ولاية نيويورك والسويد وهولندا ولبنان بأنظمة تنظيمية بسيطة، ولا شك أن السويد وهولندا تعدان أكثر دولتين غربيين في تحرير المدارس الخاصة من القوانين واللوائح (Arreman and Holm, 2011; OECD, 2012). والدول الثلاث الأولى تولى قيمة خاصة لاستقلال المدارس وتفضّل تقليل دور الدولة في إدارة المدارس الخاصة. وعلى النقيض، فإن بساطة النظام التنظيمي في لبنان ناتجة عن فقدان القدرة على إدارة قطاعي المدارس الحكومية والخاصة بعد عقود من الحرب الأهلية وعدم الاستقرار. وتتمتع المدارس الخاصة في هولندا بأعلى مستوى من الاستقلال من بين جميع دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث تتولى المدارس المسؤولية الكاملة عن تنظيم التعلم وشؤون المدرسين وتخصيص الموارد وذلك ضمن إطار عمل أشمل للتصنيف العلمي وضعته الحكومة (OECD, 2012). وتطبق ولاية نيويورك لوائح تنظيمية بسيطة حيث لا يُشترط الاعتماد أو الحصول على ترخيص أو موافقة أو التسجيل ولكن يُشترط التسجيل لمنح الشهادة الثانوية، وبالرغم من هذا تسعى مدارس عديدة للحصول على الاعتمادات (U.S. DoE, 2008, 2009).

الجدول ١-٤
النماذج التنظيمية للمدارس الخاصة

التنظيم البسيط	إطار تنظيمي بالإضافة إلى اعتماد جودة اختياري	اشتراط المشاركة في الإطار التنظيمي الوطني
لبنان	الأردن	مصر
هولندا	ولاية نيويورك	قطر
ولاية نيويورك	سنغافورة	الإمارات العربية المتحدة
السويد	تركيا	المملكة المتحدة

وفي سنغافورة وتركيا، تعمل المدارس الخاصة ضمن إطار تنظيمي يشمل أيضاً اعتماد جودة إضافية اختياريًا. أما النظام السنغافوري فله شقان: نظام للتسجيل الإلزامي (بمعايير يجب على جميع المدارس الخاصة استيفاؤها) وخطة ضمان جودة اختيارية، تسمى EduTrust، والتي حصل على اعتمادها حالياً نحو ثلث المدارس الخاصة (APSC, 2010; CPE Singapore, 2009a, 2009b, 2013). في عام ١٩٩٩، بدأت تركيا تقديم شهادة جودة اختيارية علاوة على التفتيش الذي تجريه على المدارس الخاصة (Collins, 2004). وأما في الأردن وولاية نيويورك فهناك إطار تنظيمي وتسعى بعض المدارس للحصول على المزيد من شهادات الجودة من خلال الاعتماد. وإذا انتقلنا إلى مصر وقطر والإمارات العربية المتحدة والمملكة المتحدة، فسنعدها كلها تشترط تطبيق إجراءات مراقبة شاملة على المدارس، كما تشترط مصر وقطر والإمارات العربية المتحدة الحصول على الاعتماد. ويمكن للمدارس الخاصة التقدم للحصول على الاعتماد من المنظمات الدولية أو الحصول على الاعتماد المحلي من لجنة اعتماد المدارس الخاصة في الإمارات العربية المتحدة، أو من مكتب تقييم المدارس الخاصة في قطر، أو من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر (NAQAAE, 2010; UNESCO-IBE, 2012a; Supreme Education Council, 2012a). وفي المملكة المتحدة، تخضع المدارس الخاصة للتفتيش إما عن طريق Ofsted (مكتب المعايير التربوية)، والذي يتولى أيضاً التفتيش على المدارس الحكومية، وإما من خلال إحدى هيئات التفتيش الثلاث المستقلة والتي تعمل وفقاً لأطر تفتيش معتمدة من مكتب المعايير التربوية ووزارة التعليم (Eurydice Network, 2000).

تشترط بعض الدول التقييم الذاتي إلى جانب التفتيش وذلك لتشجيع المدارس على تحمل مسؤولية خطتها للتطوير على المدى الطويل وإدارة الجودة بها. ويلخص جدول رقم ٤-٢ هذه الاشتراطات مصنفة حسب الدول. في بعض الدول، تتولى وزارة التعليم أو هيئة تعادلها المسؤولية الكاملة عن مراقبة المدارس الخاصة، بينما في دول أخرى، تتولاها هيئة مستقلة. ويعرض جدول ٤-٣ الهيئات المسؤولة عن مراقبة المدارس الخاصة في كل دولة، علاوة على بعض السمات التي تنفرد بها المراقبة في بعض الدول. وقرار تولي وزارة التربية أو هيئة مستقلة

الجدول ٢-٤ نماذج التفتيش والتقييم الذاتي للمدارس الخاصة

التفتيش فقط	التفتيش مع التقييم الذاتي
الأردن	مصر
لبنان	هولندا
نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية (التقييم الذاتي اختياري إذا كانت المدرسة تسعى للاعتماد)	قطر
سنغافورة (التقييم الذاتي اختياري إذا كانت المدرسة تسعى للحصول على اعتماد الجودة الإضافي من EduTrust)	السويد
تركيا	الإمارات العربية المتحدة
	المملكة المتحدة

المراقبة يعتمد على إعطاء الأولوية لسهولة التنظيم (في بعض الحالات قد تفضل الدولة وجود الهيئة المسؤولة عن المراقبة داخل وزارة التربية لأغراض إدارية)، أو للشفافية والاستقلال (بعض الدول بها هيئات مراقبة لا تتبع وزارة التربية مباشرة حتى يتسنى للهيئة اتخاذ قرارات مستقلة)، أو لاعتبارات تاريخية أو فلسفية تفضل تولى القطاع الخاص للمراقبة.

مجالات تركيز المراقبة

تضع الدول قواعد تنظيمية لمجموعة كبيرة من المسائل المتعلقة بالمدارس الخاصة، وهذا وفقاً للأهداف الوطنية. فبعض الدول تنظم الكثير من جوانب عمل المدارس الخاصة بينما دول أخرى لا تنظم سوى جوانب محدودة جداً، كما ذكرنا سابقاً. وتندرج الجوانب التي تخضع للتنظيم تحت ثلاث فئات رئيسية: الإدارة المدرسية، والمناهج والتعليم، والبيئة المدرسية. ويلخص الجدول ٤-٤ عناصر كل فئة من هذه الفئات، بينما يعرض الجدول ٤-٥ الفئات الرئيسية للمؤشرات في كل دولة من الدول التي قارناها. وكثيراً ما تستخدم الدول عبارات مختلفة للإشارة إلى مفاهيم متشابهة، ويجمع جدول ٤-٤ معاني مثل هذه العبارات المختلفة ليستخدم مصطلحات موحدة.

تحقيق الأهداف الوطنية وتعزيز الترابط الاجتماعي

يمثل تحقيق الأهداف الوطنية وتنمية الترابط الاجتماعي أهمية للكثير من الدول فيما يتعلق بتنظيم عمل المدارس الخاصة، وتتبع هذه الدول أساليب متعددة لتحقيق هذا المطلب.

هناك أكثر من دولة تشترط خضوع جميع طلاب المدارس الخاصة لاختبارات الولاية أو الاختبارات الإقليمية أو الوطنية. ففي لبنان، على سبيل المثال، يجوز للمدارس تقديم مناهج متنوعة، ولكن يجب أن يخضع جميع الطلاب للاختبارات الوطنية (Euro-Trends, 2009). وفي ولاية نيويورك، يجب على المدارس التي ترغب في منح الشهادة الثانوية التسجيل من خلال الولاية كما ذكرنا من قبل وأن تعقد لطلابها اختبارات الولاية (U.S. DoE, 2009). وفي قطر، تتبع المدارس الخاصة معايير المناهج القطرية ويخضع كل الطلاب للاختبارات الوطنية الشاملة (Supreme Education Council, 2012a). وفي المملكة المتحدة، يجوز للمدارس المستقلة أن تقدم مناهج مختلفة ولكن غالباً ما تتبع نفس المناهج المتوفرة بالمدارس العامة لأن جميع التلاميذ يخضعون للاختبارات الوطنية نفسها في نهاية التعليم الثانوي. وأما السويد فتقوم بالتفتيش على المدارس لضمان تحقق المساواة في التعليم الخاص، بما في ذلك المساواة في فرص الحصول عليه والمساواة في مستوى التعليم وقيمه (Nicaise et al., 2005).

وتشترط بعض الدول أيضاً أن تلتزم المدارس الخاصة بتدريس منهج وطني أو تدريس بعض المواد ذات الأهمية القومية. فولاية نيويورك تقدم توجيهات حول المواد التي تُدرّس بكل صف دراسي، وتوصي المدارس بتقديم مناهج تعادل مناهج المدارس الحكومية، وتشترط على المدارس التدريس باللغة الإنجليزية (U.S. DoE, 2009). أما قطر والإمارات العربية المتحدة فتشترطان على المدارس الخاصة تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية والتاريخ الوطني والتربية الوطنية (Supreme Education Council, 2014; UAE MoE, 2012, 2014a).

الجدول ٣-٤ الوكالات المسؤولة عن مراقبة المدارس الخاصة

الدولة	الهيئة	ملاحظات حول إدارة المراقبة
مصر	الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد	تأسست الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٩، بوصفها هيئة مستقلة مسؤولة عن اعتماد المدارس الخاصة، وتشمل الخطوات التي تتبعها مرحلة ما قبل الاعتماد ومرحلة الدراسة الذاتية للمؤسسة وزيارة الموقع ثم إصدار القرار (NAEQAA, 2010).
الأردن	وزارة التربية والتعليم	تتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية التفتيش على جميع المدارس، سواء الحكومية أو الخاصة، وتنسجم اللوائح التنظيمية بالبساطة، وتوسع بعض المدارس الخاصة إلى الحصول على اعتماد دولي إضافي (UNESCO, 2013b).
لبنان	المركز التربوي للبحوث والإنماء، يتبع وزارة التربية والتعليم	يوجد إطار تشريعي وتنظيمي لعمل المدارس الخاصة، وتنسجم الأساليب التنظيمية لجميع المدارس الخاصة، التي تنتج بحسب العرق والدين والنهج، بالاتساق (Euro-Trends, 2009).
هولندا	هيئة التفتيش والتقييم (Inspectorate of Evaluation)، تتبع وزارة التعليم والثقافة والعلوم	تقوم هيئة التفتيش والتقييم بتقييم المدارس الحكومية والخاصة على السواء، باستخدام نظام للتصنيف، وتعتمد على أسلوب يضع مستوى المخاطر في الاعتبار ويجمع بين التفتيش والتقييم الذاتي (Meelissen and Punter, 2012).
ولاية نيويورك	إدارة التعليم بولاية نيويورك، أو وكالة مستقلة تختارها المدرسة، مثل جمعية المدارس المستقلة بولاية نيويورك (NYS AIS)	تضع إدارة التعليم بولاية نيويورك السياسات وفق القانون، وتمارس تنظيمًا ميسرًا، وتسعى مدارس عديدة للحصول على الاعتماد، من جمعية المدارس المستقلة بولاية نيويورك (NYS AIS) مثلًا، وهو ما يتطلب دراسة ذاتية ومراجعة الأقران وزيارات للمدرسة ثم اتخاذ قرار بشأن الاعتماد (Lauria, Sheridan and Swain, 2013).
قطر	هيئة التقييم التابعة للمجلس الأعلى للتعليم	تشتترط هيئة التقييم التابعة للمجلس الأعلى للتعليم (التي تقوم بدور وزارة التربية) حصول جميع المدارس على اعتماد دولي أو اعتماد الهيئة الذي يشمل التقييم الذاتي ومراجعة خارجية لمدى استيفاء المدرسة للمبادئ والمعايير القطرية (Supreme Education Council, 2012a).
سنغافورة	مجلس التعليم الخاص (Council for Private Education)	مجلس التعليم الخاص هيئة مستقلة تدير برنامجين: إطار إلزامي للتسجيل المعزز (Enhanced Registration Framework)، وبرنامج اختياري لضمان الجودة يسمى EduTrust، ولا يستلزم أي منهما إجراء تقييم ذاتي (CPE Singapore, 2009a, 2009b, 2012).
السويد	Skolinspektionen	هيئة مستقلة، تساعد في إصدار التراخيص والتقييم والمراقبة، وتفتش على كل من المدارس الحكومية والخاصة (Swedish Institute, 2012).
تركيا	وزارة التعليم الوطني	تتم عمليات التفتيش على مستوى الأقاليم بتوجيه من مجلس التفتيش التابع لوزارة التعليم الوطني، وتجري عمليات التفتيش كل ثلاث سنوات على المدارس الثانوية، و سنويًا على المدارس الابتدائية (Turkish Ministry of National Education, 2005).
الإمارات العربية المتحدة	مجلس أبوظبي للتعليم (ADEC)	يعادل مجلس أبوظبي للتعليم وزارة التربية والتعليم، ويشرف على المدارس الحكومية والخاصة على السواء، وتخضع المدارس الخاصة للتفتيش سنويًا ويُشترط حصولها على اعتماد من الإمارات العربية المتحدة أو اعتماد دولي (UAE MoE, 2012).
المملكة المتحدة	مكتب المعايير التربوية (تابع لوزارة التعليم البريطانية) أو هيئة تختارها المدرسة من بين ثلاث هيئات	يتولى مكتب المعايير التربوية، والذي يتولى التفتيش على المدارس الحكومية، التفتيش على نصف المدارس الخاصة، وتوجد ثلاث هيئات تفتيش أخرى تستخدم أطر عمل معتمدة من مكتب المعايير التربوية ووزارة التعليم تتولى التفتيش على المدارس الباقية (Ofsted, 2014c; Independent Schools Inspectorate, 2009).

الجدول ٤-٤
العناصر التي تخضع للمراقبة في جوانب عمل المدارس الخاصة

الإدارة	المنهج والتدريس	البيئة المدرسية
القيادة	تدريس مواد معينة	المرافق
الشكاوى	الجودة	الصحة
الحوكمة	القيم	الحفاظ على الصحة
المعلومات، البيانات	الاحتياجات الخاصة	المشاركة المجتمعية
مؤهلات العاملين	مؤهلات المدرسين	خدمات دعم الطلاب
رسوم الدراسة	الاختبارات	الأنشطة المدرسية
الوقت، التقييم	التحصيل الدراسي للطلاب	مجالس الآباء
ضمان الجودة	طرق التدريس	التطوير الشخصي للطلاب
القدرات المؤسسية		رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة
الروية والرسالة		السلامة
الإدارة المالية		
الامتثال للوائح		

وفي تركيا، يجب على جميع المدارس الخاصة تدريس المنهج التركي (ECRI, 2011; Turkish Ministry of National Education, 2012).

خطوات المراقبة

قد تتطوي عملية المراقبة على عدة خطوات (الشكل ٤-٣)،^٣ وسناقش كل خطوة من هذه الخطوات فيما يلي.

جمع المعلومات

يمكن الحصول على معلومات عن المدارس الخاصة من مصادر متعددة تشمل درجات الطلاب في الاختبارات، واستقصاءات آراء أولياء الأمور، وعقد مقابلات شخصية مع المعلمين والطلاب والمسؤولين الإداريين، وأولياء الأمور، والأخبار، ومستندات سياسات المدرسة، والتقارير المالية، وشكاوى أولياء الأمور، وتقارير السنوات السابقة. وتجري قطر والسويد والمملكة المتحدة استقصاءات لآراء أولياء الأمور والطلاب بهدف جمع المعلومات (Supreme Education Council, 2013; Swedish Institute 2012; Ofsted, 2014a, 2014d).

التقييم الذاتي

تشرط العديد من الدول على المدارس الخاصة إجراء تقييم ذاتي باعتباره أسلوبًا للتطوير الذاتي. وعادةً ما تجري قيادات المدارس ولجانها التقييم الذاتي باستخدام نموذج محدد أو إجراءات معينة لوصف مواطن القوة والضعف ووضع خطة لمعالجة نقاط الضعف. والهدف من هذا ترسيخ ثقافة "التطوير المستمر". وبالرغم من عدم اشتراط نيويورك وسنغافورة وتركيا على المدارس إجراء تقييم ذاتي، فإن هناك شهادات جودة اختيارية تتبع هذا الأسلوب

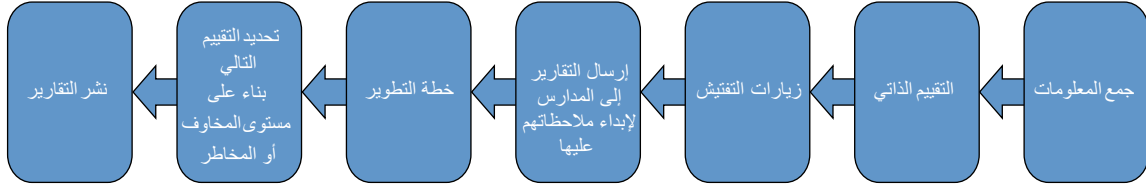
^٣ لا تتبع جميع الدول هذه الخطوات كلها، و سنذكر فيما بعد نماذج لإجراءات المراقبة في دول عديدة لتقديم مزيد من التفاصيل عن إجراءات إعداد التقارير.

تعتمد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر على أربع مراحل: ما قبل الاعتماد (تتضمن إجراء زيارات وإعداد تقرير تحليل الثغرات)، ومرحلة الدراسة الذاتية للمؤسسة (تتضمن تحليل الثغرات وتقرير الدراسة الذاتية وخطة التطوير)، وزيارات الموقع (بزور فريق مكون من أربعة مراجعين المدرسة لمدة ثلاثة إلى خمسة أيام، ويضعون تقريرًا بملاحظاتهم، ثم يرسلونه إلى المدرسة لتقديم تعليقها عليه)، ثم إصدار القرار النهائي خلال تسعة أشهر من بداية الإجراءات.

الجدول ٤-٥ مجالات المؤشرات، بحسب الدولة

الدولة	الهيئة	فئات المؤشرات وأنواعها
مصر	الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد القدرات المؤسسية والفاعلية التربوية. تشمل القدرات المؤسسية الرؤية والرسالة، والحوكمة، والموارد البشرية والمالية، والمشاركة المجتمعية، وضمان الجودة والمساءلة، بينما يندرج تحت الفاعلية التعليمية التحصيل الدراسي للطلاب، ومؤهلات المعلمين، والمنهج الدراسي، والبيئة التعليمية (NAEQAA, 2010).	
الأردن	وزارة التربية والتعليم.	غير متاح للجمهور.
لبنان	المركز التربوي للبحوث والإنماء، وزارة التربية والتعليم	غير متاح للجمهور.
هولندا	هيئة التفتيش والتقييم (Inspectorate of Evaluation)	نتائج الطلاب، والمنهج الدراسي، وعدد ساعات الدراسة، والمناخ المدرسي، والتدريس، وتقديم رعاية إضافية لمن يحتاج من الطلاب، ووجود نظام لضمان الجودة، (Standing) (International Conference of Inspectorates, 2012).
ولاية نيويورك	جمعية المدارس المستقلة بولاية نيويورك (NYS AIS)	الرسالة والثقافة، والحوكمة، وتشغيل المدرسة، والشؤون المالية وإجراءات التقديم، وإجراءات قبول الطلاب والمساعدة المالية، والبرنامج التعليمي، والطلاب والخدمات الطلابية، وهيئة التدريس، والإدارة، والعاملين من غير المعلمين، وأولياء الأمور، ووضع المدرسة في المجتمع المحيط بها، والتواصل على نطاق المدرسة وخارجها، والعملية الدراسية ومراجعتها، والامتثال للتشريعات والقوانين واللوائح المحلية (Lauria, Sheridan, and Swain, 2013).
قطر	هيئة التقييم التابعة للمجلس الأعلى للتعليم	بيان الأهداف، والمنهج الدراسي، ونظام الإدارة، والأساس المالي، والمواد الدراسية المتاحة، والعاملون، والمرافق، ووجود فريق مؤهل من المعلمين، وخطة المدرسة للتحصيل الدراسي والتقييم، والأنشطة المدرسية والإثرائية (Supreme Education Council, 2012a).
سنغافورة	مجلس التعليم الخاص (CPE)	التزامات الإدارة ومسؤولياتها، والحوكمة والإدارة، والاستعانة بشركات توظيف خارجية، وخدمات حماية الطلاب ودعمهم، والعملية الدراسية وتقييم الطلاب (CPE Singapore, 2012).
السويد	Skolinspektionen	معايير التحصيل الدراسي، والتدريس والتعلم، والنتائج، وأسلوب المدرسة في غرس القيم الديمقراطية، والتفتيش الداخلي والإدارة (Swedish Institute, 2012).
تركيا	وزارة التعليم الوطني	تنمية مهارات الطلاب ومعلوماتهم وموابعهم، والالتزام بمبادئ التعليم الوطني التركي، وأداء المدرسة لوظائفها والتفاصيل المتعلقة بالتعليم، والتدريس، والتزام الإدارة بالقوانين، وتأسيس مجالس للآباء وأدائها الوظيفي، واللجنة التعاونية القائمة على المدرسة، والمقصف (Eurydice Network, 2011b).
الإمارات العربية المتحدة	مجلس أبوظبي للتعليم	القيادة المدرسية، والمدرسة بوصفها مجتمعاً، ونهج المدرسة في تعلم الطلاب، ومناخ الفصل الدراسي، والتطوير الشخصي للطلاب، والتحصيل العلمي للطلاب ومستوى تقدمهم (UAE MoE, 2012).
المملكة المتحدة	هيئة تختارها المدرسة	جودة التعليم، وتنمية الطلاب أخلاقياً وروحياً وثقافياً واجتماعياً، والرفاهية، والسلامة، وصحة الطلاب، وأهلية أصحاب المدارس والعاملين للمهام المنوطة بهم، والمباني أو سكن الطلاب، وتقديم المعلومات وتوفرها، والتعامل مع الشكاوى (Independent Schools Inspectorate, 2012).

الشكل ٣-٤
خطوات مراقبة المدارس الخاصة



راند 4.3-RR960

U.S. DoE, 2009; CPE Singapore, 2009a, 2009b; Focus Singapore, undated;) (Lauria, Sheridan, and Swain, 2013). وكذلك الحال في الأردن و لبنان، حيث لا تشترطان إجراء تقييمات ذاتية، ولكن بعض المدارس فيهما تبحث عن الاعتماد الدولي، والذي بدوره قد يشترط التقييم الذاتي (Euro-Trends, 2009; UNESCO, 2013b).

زيارات التفتيش. في الدول التي تتبع أسلوب زيارات التفتيش، غالبًا ما يتم التفتيش على مدار عدة أيام وبيادره مجموعة من المفتشين العاملين في مؤسسات مثل مكتب المعايير التربوية بالملكة المتحدة أو جمعية المدارس المستقلة بولاية نيويورك (Independent Schools Inspectorate, 2012; Lauria, Sheridan, and Swain, 2013). وقد تتضمن هذه الزيارات ملاحظة سير الدراسة داخل الفصول، ومراجعة المستندات، وإجراء مقابلات شخصية مع المعلمين والإدارة والطلاب، ثم إجراء مراجعة تالية لبعض البيانات الأخرى والتقييم الذاتي وتقارير التفتيش. وفي السويد، هناك ثلاثة أنواع من التفتيش: التفتيش الكامل، والتفتيش الدوري (أبسط)، والتفتيش المتخصص (يركز على مسألة محددة مثل التسرب من المدارس أو تدريس اللغة السويدية أو تعليم المهاجرين الوافدين حديثاً) (UNESCO-IBE, 2012b; Eurydice Network, 2000; Penzer, 2011). وتتفاوت الدول في معدل تكرار التفتيش. فتركيا تشترط إجراء تفتيش عام على المدارس الثانوية الخاصة مرة واحدة كل ثلاث سنوات، وعلى المدارس الابتدائية مرة كل عام (Turkish Ministry of National Education, 2005). وهولندا يتم فيها التفتيش على المدارس مرة واحدة على الأقل كل أربع سنوات (Eurydice Network, 2011a). أما جمعية المدارس المستقلة بولاية نيويورك فتمنح الاعتماد لمدة خمس سنوات (Lauria, Sheridan, and Swain, 2013).

تقديم التقارير والملاحظات للمدارس. بعد انتهاء زيارة التفتيش، يقدم فريق التفتيش تقريراً للمدرسة حول الجوانب التي وجدها جيدة والجوانب التي تتطلب التحسين. ويمكن للمدارس بعد ذلك أن تقدم ردًا على التقرير.

خطة التطوير. بعد ذلك تضع المدارس خطط عمل لمعالجة مواطن الضعف، والهدف من هذه الخطط ترسيخ ثقافة التطوير الذاتي. ويتشاور فريق التفتيش مع المدرسة لاعتماد خطتها للتطوير الذاتي.

اختلاف التقييمات التالية حسب مستوى المخاوف أو المخاطرة. تصنف بعض الدول المدارس الخاصة بحسب الأداء. فالمدارس الناجحة قد تقل زيارات التفتيش لها وتنسم بالبساطة (مراجعة المؤشرات الأساسية فحسب)، وأما المدارس التي تعاني من مشكلات فتزيد وتيرة التفتيش عليها أو تنسم بالمزيد من الشمول وذلك لمساعدتها في تحسين مستوى الجودة. وتصنيف عمليات التفتيش على هذا النحو يوفر الاستقلال للمدارس الناجحة ويحقق أقصى استفادة من موارد وزارة التربية في مساعدة المدارس التي تعاني من الضعف. فسناغافورة تصدر التراخيص للمدارس الخاصة لمدد تتراوح ما بين عام وستة أعوام حسب مدى انطباق معايير التسجيل على المدرسة (CPE Singapore, 2009a; 2009b). بينما المملكة المتحدة تعتمد على بيانات أداء المدرسة في تحديد التفتيش الذي ستخضع له (شامل أم بسيط)، (2012).

وهولندا تعتمد على التقارير المالية ودرجات التحصيل والتقييمات الذاتية والشكاوى وتقارير وسائل الإعلام في تقرير هذا الأمر (Meelissen and Punter, 2012; Eurydice Network, 2011a).

نشر التقارير. تشترط العديد من الدول نشر تقارير المدرسة على موقعها على الإنترنت أو نشرها على موقع وزارة التربية أو إرسالها عبر البريد إلى أولياء الأمور. ومن شأن هذا الإجراء أن يحقق شفافية المعلومات أمام المعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين الإداريين. ولكن مثل هذا النشر ينطوي على خطر وهو أن نشر التقارير العامة حول مشكلات المدرسة قد يضعف معنويات معلميه وإدارتها. وتشمل الدول التي تنشر تقارير أو بطاقات التفتيش على المدارس الخاصة سنغافورة وقطر والمملكة المتحدة (CPE Singapore, 2013; Supreme Education Council, 2012b; Ofsted, 2014a).

إدارة المدارس الخاصة التي تدرّس مناهج غير وطنية

غالبية الدول التي درسناها ليس بها عدد كبير من المدارس التي تدرس مناهج بلغة أجنبية أو مناهج دول أخرى، ولكن مصر والأردن ولبنان وقطر والإمارات العربية المتحدة بها العديد من المدارس التي تُدرس مثل هذه المناهج والنسبة الأكبر منها مناهج باللغة الإنجليزية أو الفرنسية. وتظهر البيانات المتوفرة من وزارة التربية بحكومة كردستان العراق أيضاً أن عدد المدارس الخاصة التي تدرّس باللغة الإنجليزية ضعف المدارس الخاصة التي تُدرس باللغة الكوردية في الإقليم.

من الأساليب المتبعة لمراقبة المدارس التي تدرّس المناهج غير الوطنية وضع نظام مراقبة وطني ذي إمكانيات تتيح له إدارة مدارس اللغات الأجنبية والمدارس التي تدرّس المناهج ذات اللغات الأجنبية. فمصر والإمارات العربية المتحدة وقطر وضعت أنظمة الاعتماد الوطنية الخاصة بها (إجراءات مطولة تشمل جمع البيانات والتفتيش والتقييم الذاتي) والتي يجب على جميع المدارس الخاصة المشاركة فيها (UNESCO-IBE, 2012a; Supreme Education Council, 2012a; UAE MoE, 2012). وهناك أسلوب آخر هو الاستناد إلى الاعتماد الأجنبي. وهناك عدد محدود من المدارس الخاصة في مصر والأردن ولبنان وقطر والإمارات العربية المتحدة معتمدة دولياً، ولكن هذا الاعتماد لا يتوفر لغالبية المدارس الخاصة في هذه الدول. وحتى عندما يتوفر الاعتماد الدولي، فإنه باهظ التكلفة ويمكن أن يستغرق سنوات عديدة ويتطلب مستويات عالية من القدرات التنظيمية والتدريبية. وعلاوة على ما سبق، فهناك في مصر والأردن ولبنان وقطر والإمارات العربية المتحدة شركات دولية لإدارة المدارس مثل Sabis و GEMS و Education Services Overseas Limited تتولى تشغيل عدة مدارس.

وفي هولندا، لا تخضع المدارس التي تعتمد على المناهج غير الوطنية لنفس التفتيش الوطني الذي تخضع له المدارس الأخرى (ACCESS, 2011)، فهذه المدارس عادةً تقدم خدماتها للمواطنين الأجانب وتخضع لإشراف مؤسسات دولية تراقب معايير المناهج والاختبارات.

الإشراف الذي يشجع تطوير المدارس بدون إضافة أعباء غير ضرورية

تواجه أنظمة مراقبة المدارس الخاصة النقد سواءً بسبب المبالغة في المراقبة أو عدم كفايتها. فالأنظمة التي تمارس المراقبة الصارمة لا تُعد مصدرًا لإضافة القيمة إذا كانت زيارات التفتيش لا تحفز التفكير في أساليب تحسين أداء المدارس وتقتصر على إنفاذ معايير يُنظر إليها على أنها تعيق التدريس أو مفرطة في البيروقراطية أو تقضي على الابتكار. فزيارات التفتيش التي يجريها مكتب المعايير التربوية بالمملكة المتحدة مثلاً يُنظر إليها عادةً على أنها مفيدة لأنها تتميز بالتشاور مع الأطراف المعنيين، إلا أنها تواجه أيضاً شكاوى تشير إلى وجود الكثير من القواعد الجديدة، مما يثير القلق من احتمال عودة ثقافة التفتيش الروتيني (Paton, 2009). وقد لاحظ مفتشو منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية عند مراجعة نظام التفتيش التركي أنه نظام تقليدي يفتقد المرونة ويتطلب الالتزام باللوائح والمناهج الرسمية والكتب الدراسية. وانتهاوا إلى أن مثل هذا التقيد الصارم بالقوانين يتجاهل الاحتياجات المحلية وقد يقضي على الابتكار، وأن نطاق عمل المفتشين لم يكن يتجاوز مراقبة الامتثال إقليلاً (OECD, 2007; UNICEF, 2007).

أما قانون التفتيش على التعليم (Education Inspection Act) الهولندي لعام ٢٠٠٢ فينص على أن زيارات التفتيش يجب أن تكون متناسبة وألا تتقل على المدارس أكثر من اللازم (Eurydice Network, 2014a). وفي المقابل، قد تتعرض الأنظمة التي تمارس إشرافاً محدوداً وقدرًا قليلاً من المراقبة للنقد بدعوى أن سلطتها محدودة لا تساعد على تحسين المدارس المتدهورة، وبإفقادها للمعايير المنهجية، وإخفاقها في تتبع تقدم مستوى الطلاب. فعلى سبيل المثال، يرى البعض نظام سنغافورة نظاماً ضعيفاً يعجز عن مراقبة الجودة في المدارس، ولكن النظام الجديد الذي بدأ تطبيقه بعد التعديلات التشريعية التي أجريت عام ٢٠٠٩ كان أكثر صرامة، مما أدى بالمدارس الضعيفة إلى غلق أبوابها (CPE Singapore, 2013; SPRING Singapore, 2011). في عام ٢٠١٣، أصدرت مصر قانوناً جديداً يحكم عمل المدارس الخاصة لأن القانون السابق كان إشرافه ضعيفاً على "المدارس الدولية" مما أدى إلى تزايد عدد المدارس التي تسعى للحصول على هذه التسمية (Kors, 2013; Abu-Nasr, 2013).

دعم المدارس

تقدم بعض الدول صوراً مختلفة من الدعم المباشر للمدارس الخاصة، بينما هناك دول أخرى لا تقدم أي دعم. وتعتمد سياسات الدعم على أهداف الدولة بشأن حجم قطاع المدارس الخاصة ودوره. وتتفاوت الدول موضوع الدراسة تفاوتاً كبيراً يشمل مستويات الرفاهية والمساواة والتنوع العرقي والاستقرار، وكلها عناصر تؤثر في اهتمام الدولة بإنشاء قطاع كبير من المدارس الخاصة وفي قدرتها على دعمه أيضاً. وقد كان لحجم قطاع المدارس الخاصة ومستوى الدعم المقدم له انعكاسات مختلفة في الدول موضوع الدراسة.

فبعض الدول تختار دعم وتحفيز قطاع المدارس الخاصة لديها لتقديم تعليم متنوع ولدعم تعليم المجتمعات العرقية أو الدينية ولتحقيق التميز في التعليم. فازدهار قطاع المدارس الخاصة يمكن أن يساهم في تقديم تعليم عالي الجودة وتخفيف الضغط على المدارس الحكومية وتوفير التدريس باللغات الدولية وتحقيق التنوع في النظام التعليمي. وفي نفس الوقت، فإن كبر قطاع المدارس الخاصة محفوف بالمخاطر حيث يمكن أن يخل بالعدالة الاجتماعية والوحدة الوطنية. ففي تركيا ومصر ولبنان يحظى طلاب المدارس الخاصة بفرصة أكبر للحصول على التعليم الجامعي مما أدى إلى شيوع انطباع بأنه بسبب ضعف مستوى التعليم في المدارس الحكومية (ما لم تكن الأسر قادرة على تحمل تكاليف الدروس الخصوصية) فإن أبناء الأسر الثرية التي تستطيع تحمل تكاليف التعليم الخاص ينعمون بمزايا كبيرة فيما يتعلق بمستقبل أبنائهم (Collins, 2004; Esmer, 2009; Cinoglu, 2006; Nabhani, Busher, 2012; Euro-Trends, 2009; Loveluck, 2012). وقد أشارت المفوضية الأوروبية إلى وجود مخاوف بشأن الترابط الاجتماعي في لبنان بسبب التفاوت بين المدارس الحكومية والخاصة (Euro-Trends, 2009). فالأسر الفقيرة تعتمد على المدارس العامة التي تعاني من ارتفاع كثافة الفصول وضعف الموارد، مما أدى إلى انخفاض معدلات النجاح واشتهارها بضعف الجودة. ونتيجة لتعلم ٦٠ بالمائة من الطلاب اللبنانيين بالمدارس الخاصة، والتي تأسس الكثير منها على الهوية الطائفية، يتصف نظام التعليم اللبناني بالانقسام الحاد بحسب الطبقة الاجتماعية والعرق. وهذه الانقسامات التي تفرق بين الطلاب في الطفولة وتفصل بعضهم عن بعض في التعليم تسهم في تركيبة الانقسامات الطائفية المستمرة التي تهدد الوحدة الوطنية.

وأما هولندا والسويد وقطر فتدفع لمواطنيها الرسوم الدراسية للمدارس الخاصة لدعم أهداف تساوي المواطنين في الحصول على التعليم بالمدارس الخاصة (بغض النظر عن مدى ثراء الأسرة)، أو تنوع التجارب التعليمية المتوفرة للمواطنين، أو منح الأسر حرية اختيار التعليم (OECD, 2012; Patrinos, 2013; Eurydice Network, 2012). تقدم لبنان دعماً لبعض المدارس الخاصة التابعة لمؤسسات دينية، ويشمل هذا المدارس التابعة للمارونيين والسنة والشيعية والكاثوليك وغيرهم (Localiban, 2009).

وبعض الدول الأخرى تقدم صوراً من الدعم أكثر قلة مثل الكتب الدراسية المجانية أو دعم المصروفات أو الانتقال بالحافلات أو دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وتقدم ولاية نيويورك مثل هذا الدعم (Kober, 1999)، كما تقدم حكومة إقليم كردستان كتباً دراسية مجانية تدعم الأهداف التعليمية للإقليم. ومثل هذا الدعم المحدود والموجه يمكن الدول من تحقيق أهداف معينة عن طريق الدعم المالي.

وهناك دول أخرى لا تقدم دعماً مباشراً للمدارس الخاصة. فسناغافورة وتركيا والمملكة المتحدة والأردن ولبنان ومصر والإمارات العربية المتحدة لا يبدو أنها تقدم دعماً للرسوم الدراسية أو أي صورة أخرى من صور الدعم المالي العيني وذلك حتى تنصب الموارد العامة على التعليم الحكومي. ستحتاج حكومة إقليم كردستان للموازنة في إدارتها للمدارس الخاصة وتقديمها الحوافز لها بين مزايا وعيوب الدعم المباشر. وتحديداً، فمن المهم تجنب تشجيع قطاع المدارس الخاصة الذي يقوم على أسس طائفية كما هو الحال في لبنان.

توصيات لإدارة قطاع المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق

أسفر تقييمنا لقطاع المدارس الخاصة في إقليم كردستان العراق ومراجعتنا للممارسات الدولية في إدارة المدارس الخاصة إلى العديد من التوصيات التي تفيد في إدارة الجودة وتقديم حوافز لنمو قطاع المدارس الخاصة في الإقليم.

وضع مبادئ لإدارة المدارس الخاصة

في إطار دعم قانون ولوائح المدارس الخاصة، نقترح وضع مجموعة من المبادئ يُسترشد بها في وضع السياسات والإجراءات. وتشمل هذه المبادئ ما يلي:

الموازنة بين التنظيم والاستقلال لكل من المدارس الخاصة الكوردية والدولية

تحديد المجالات التي تستلزم المراقبة والمجالات التي تُترك للمدارس وذلك للابتعاد عن أي مراقبة لا داعي لها.

خلق ثقافة التقييم والتطوير الذاتيين

منح المدارس الخاصة حوافز تشابه تلك التي تُمنح للمدارس العامة في برنامج ضمان الجودة وذلك لتتحمل مسؤولية تحسين الجودة.

تهيئة مناخ من الوضوح

وضع سياسات وإجراءات صريحة، مع تقسيم المسؤوليات بوضوح بين المدارس ووزارة التربية والمحافظات والهيئات الدولية، ثم توصيل كل هذا بوضوح للأطراف المعنية.

السعي للوصول إلى وضع يُنظر فيه للمراقبة والإشراف على أنهما عادلين

التعاون مع الشركاء لتيسير إقامة علاقات طيبة بين الحكومة والعاملين في المدارس الخاصة وتعزيز الثقة، وتبني نهج يقوم على إفادة المدارس لا الحكم عليها، والاستعانة بمصادر متعددة للبيانات.

تبسيط السياسات والإجراءات

يمكن لحكومة الإقليم أن تحقق مناخاً من الوضوح للمدارس الخاصة ووزارة التربية والمحافظات من خلال تبسيط السياسات والإجراءات. ومن الأساليب المهمة لتحقيق هذا وضع دليل لسياسات المدارس الخاصة يتضمن القانون واللوائح، والسياسات، والإجراءات، والخطوات، وجهات الاتصال، والنماذج. وبالرغم من أن وزارة التربية لديها كتيب جامع للقانون واللوائح، فإن توفير دليل واضح للسياسات يهدف إلى مساعدة المدارس الخاصة على اجتياز المهام المطلوبة منها سيخفف من حالة الارتباك والبيروقراطية التي وصفتها بعض المدارس الخاصة. وهذا الدليل يمكن أن يضيف قيمة، وخاصة في شرح الخطوات اللازمة لإصدار التراخيص وفتح المدارس الخاصة بتبسيط الإجراءات بين وزارة التربية والمحافظات ومفتشي الأبنية ومفتشي الشؤون الصحية وغيرهم من الأطراف المعنية. ويمكن للمحافظات أن تقوم بدور نقطة اتصال مجمعة للمدارس فيما يتعلق بأمور إصدار التراخيص، بينما تتولى وزارة التربية وضع السياسات. ويمكن أن يوضح الدليل أيضاً سياسات التفتيش على المدارس الخاصة. وأخيراً، يمكن أن يضم سياسات مكتوبة تجاه وسائل الدعم المتوفرة للمدارس الخاصة ومعايير الحصول عليها. إن القانون الجديد واللوائح والكتيب الذي يجمعهما خطوة أولى جيدة، ولكن توضيح الإجراءات أكثر يمكن أن يضيف قيمة.

التوفيق بين مراقبة المدارس الخاصة والمدارس الحكومية

يجب أن يمتد النظام الجديد لضمان الجودة بالمدارس الحكومية ليشمل كلاً من المدارس الخاصة الكوردية والدولية على السواء. ويتضمن نظام ضمان جودة المدارس الحكومية المقترح العديد من الخطوات الرئيسية التي يمكن أن تساعد في تحسين المدارس الخاصة (انظر الفصل الثالث). فأولى الخطوات تتمثل في تقييم جميع المدارس باستخدام مؤشرات مشتركة، مثل درجات الاختبارات، واشتراط أن تُجري كل المدارس تقييمًا ذاتيًا وتضع خطة للتطوير الذاتي. والخطوة الثانية تقسيم المدارس إلى فئات تصف مدى المخاوف التي تتعلق بها: هل لا توجد أي مخاوف بشأنها أم مخاوف بسيطة أم متوسطة أم مهمة. وأما الخطوة الثالثة فهي التفتيش الشامل على المدارس المتعثرة ومن خلال نهج يعتمد على درجة المخاوف بشأنها أو المخاطر التي تمثلها، ووضع خطط لمساعدتها. وكل خطوة من هذه الخطوات المقترحة يمكن تكييفها لتلائم المدارس الخاصة. فالمدارس الخاصة يمكن أن تجري تقييمات ذاتية باستخدام نفس التوجيهات والمستندات والإجراءات التي تستخدمها المدارس الحكومية، وذلك بعد ترجمة كل ذلك إلى لغات هذه المدارس. كما يمكن تقييم المدارس الخاصة بالاستناد إلى نفس مجموعة المؤشرات التي تُستخدم مع المدارس الحكومية، وهذا مع إجراء أي تعديلات لازمة (وخاصة في درجات الاختبارات، كما سنبين لاحقاً). ويمكن إخضاع المدارس ذات الأداء الضعيف أو التي تحيط بها مخاطر مهمة لزيارات تفتيش شاملة، ويمكن بعد ذلك إندار المدارس التي تحيط بها مخاوف خطيرة أو إغلاقها. ويمكن استثناء المدارس المعتمدة من هيئة اعتماد دولية.

ولعدم هذه الخطوات، ستحتاج وزارة التربية إلى التأكد من أن المستندات مترجمة إلى اللغات المستخدمة وتدريب فريق من مفتشي وزارة التربية تدريباً خاصاً ليتولوا التفتيش على المدارس الخاصة الدولية. وبدلاً من ذلك، وفي حالة عدم توفر مفتشين مدرّبين تدريباً خاصاً، يمكن لوزارة التربية في المدى القريب توظيف مستشارين ثم مع الوقت تدريب المفتشين ممن يتمتعون بالمهارة في اللغات الأجنبية.

جمع المزيد من البيانات حول المدارس الخاصة وتقديمها للأطراف المعنية

من التحديات التي تعترض قياس نتائج الطلاب في المدارس الخاصة عدم وجود أسلوب منهجي لجمع البيانات عن المدارس وأداء طلابها. وعليه، فإننا نوصي بوضع خطة لجمع بيانات المدارس الخاصة تضم قائمة من المعلومات التي يجب على المدارس الخاصة تقديمها، وكذلك وضع خطط لوزارة التربية لتجميع البيانات وإدارتها. وفي هذا الصدد، فإن بيانات الاختبارات لها أهمية خاصة. فينبغي على وزارة التربية جمع نتائج اختبارات الصفين التاسع والثاني عشر ومقارنتها بحسب المدارس، مع ترجمة الاختبارات إلى اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الرئيسية التي تعتمد عليها المدارس الخاصة في التدريس؛ وأما بالنسبة للمدارس الدولية، فيمكن للوزارة أيضاً جمع بيانات الأداء في الاختبارات الأخرى مثل الثانوية الدولية أو اختبار الكفاءة الدراسية (SAT). وعلى المدى المتوسط، يمكن أن تنظر الوزارة في خضوع المدارس الحكومية والخاصة للتقييمات الدولية مثل برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، والدراسة الدولية لقياس مستوى التقدم في مهارات القراءة (PIRLS)، واختبار دراسة الاتجاهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS).

ولكل من المدارس الحكومية والخاصة، ينبغي على وزارة التربية توفير معلومات الجودة دورياً للجمهور، ويشمل هذا اشتراط نشر المدارس تقارير زيارات التفتيش عليها على مواقعها على الإنترنت، وتخصيص جزء من موقع وزارة التربية لتقارير الجودة الخاصة بكل من المدارس الحكومية والخاصة، واستحداث بطاقات تقارير للمدارس.

^٤ ينبغي على وزارة التربية أيضاً النظر في عقد اختبار لطلاب جميع المدارس (الحكومية والخاصة) في الصف السادس لجمع المعلومات حول مستوى تحصيل الطلاب في صفوف دراسية مبكرة.

تمكين طلاب المدارس الخاصة الكوردية من الاندماج التام في المجتمع

مع تنامي قطاع المدارس الخاصة في الإقليم، سيصبح من الضروري إنشاء آليات لضمان الترابط الاجتماعي لإقليم كردستان العراق بحيث يستطيع طلاب الإقليم الذين يتعلمون بالمدارس الخاصة الاندماج في المجتمع. فالمدارس الخاصة يجب ألا تعمل على تكوين صفة تتحدث اللغات الأجنبية دون دراية قوية باللغة الكوردية والعربية، أو تنفصل ثقافيًا عن سائر المجتمع. ومن الطرق التي تضمن تحقيق الترابط الاجتماعي الاستمرار في اشتراط دراسة الطلاب الأكراد بجميع المدارس الخاصة للمواد التي تمثل أهمية قومية للإقليم، مثل اللغة الكوردية أو العربية، علاوة على مادتي التربية الوطنية وحقوق الإنسان اللتين تركزان على الإقليم. وينبغي أيضًا على وزارة التربية اشتراط خضوع جميع طلاب الإقليم للاختبارات الإقليمية (مترجمة إلى اللغة التي يدرس بها الطالب)، وهذا للسماح بمقارنة الأداء بين المدارس والطلاب، علاوة على تمكين الطلاب من التنافس على الأماكن المتاحة بجامعة الإقليم.

توضيح سياسات وإجراءات توظيف المعلمين في المدارس الخاصة

ينبغي على وزارة التربية وضع سياسات لتوظيف المعلمين والمديرين بالمدارس الخاصة، وتوضيحها. وفي حالة العاملين بالمدارس الدولية، فيجب على الحكومة ألا تشترط تقديم أكثر من مستندين اثنين: نسخة مصدق عليها أو معتمدة من شهادة البكالوريوس من إحدى الجامعات المعتمدة أو كلية للمعلمين، ونسخة مصدق عليها أو معتمدة من صحيفة الحالة الجنائية من دولة المعلم. وبالنسبة للمعلمين من أبناء الإقليم، ينبغي على الحكومة تضمين تقديرات عدد المعلمين الجدد المطلوبين للمدارس الخاصة في تقديرات التخطيط لكليات المعلمين، كما أن عليها وضع سياسات التأمين الاجتماعي والمزايا وإعلانها للأطراف المعنية، مع العمل تدريجيًا على تطبيق اللوائح التي تُلزم أغلب المعلمين بالاختصار على وظيفة واحدة (أي عدم الجمع بين العمل في المدارس الحكومية والخاصة). ومثل هذا التنفيذ التدريجي يمكن أن يتم على مدار عدة سنوات، للتخفيف من المصاعب التي ستواجهها المدارس القائمة والتي تعتمد حاليًا على معلمين يجمعون بين العمل في المدارس الحكومية والخاصة.

اتخاذ قرار بشأن مستوى الدعم المطلوب لتقديمه للمدارس الخاصة

ينبغي أن توازن حكومة إقليم كردستان، بناء على أهدافها، بين المنافع والمضار المترتبة على تقديم المزيد من الدعم لقطاع المدارس الخاصة. ومن التدابير التي يمكن استخدامها لتقديم الدعم:

- التعاون مع هيئة الاستثمار لإنشاء برامج قروض للمدارس الخاصة لتمويل الحصول على الأراضي وإنشاء المباني وعمليات بدء التشغيل.
- دفع الرسوم الدراسية لأبناء الإقليم الملتحقين بالمدارس الخاصة (ويمكن اشتراط ألا يزيد المبلغ المدفوع عن التكلفة التي تتحملها وزارة التربية عن الطالب بالمدارس الحكومية).
- زيادة حجم برنامج الشراكة بين القطاعين العام والخاص لتطوير المزيد من المدارس ذات الإدارة الخاصة والتي تتلقى دعمًا ماليًا حكوميًا.
- مواصلة تقديم الكتب الدراسية للمواد ذات الأهمية القومية للإقليم.

في عام ٢٠٠٧، طُبِّقت وزارة التربية بحكومة كردستان العراق منهجًا جديدًا في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. وقد وُضع هذا المنهج وفقًا للمعايير الدولية، وكان من المتوقع أن يدرسه المعلمون ثم يُدرّسونه باستخدام كتب مدرسية جديدة ومواد جديدة مساعدة للمنهج. ولكن تحليلنا السابق لهذه المبادرة أشار إلى أن المعلمين، سواءً الجدد أو ذوي الخبرة، لم يحصلوا على الإعداد المناسب لتدريس المنهج الجديد، وأشار أيضًا إلى وجود عوائق كبيرة تعترض تنفيذه (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). وكانت إحدى التوصيات الرئيسية التي قدمناها هي الارتقاء بالتدريب أثناء الخدمة من خلال إنشاء مراكز يعمل بها موظفون بدوام كامل مختصون بتدريب المعلمين على كل من المحتوى وأصول التدريس، مع العناية الخاصة بتدريب المعلمين على تطبيق المناهج الجديدة. وتخطط وزارة التربية لإنشاء هذه المراكز، ولكن مع السعي لتحقيق غرض أكثر طموحًا يتمثل في منح درجة البكالوريوس، بعد عامين من التدريب، للمعلمين من غير حملة هذه الدرجة^١.

ولحين انتهاء وزارة التربية من إنشاء مراكز التدريب الجديدة، تواصل تقديم التدريب أثناء الخدمة بالأسلوب المتبع من قبل. ويجري هذا التدريب عادةً خلال أشهر الصيف في الفترة بين نهاية العام الدراسي وبداية العام الذي يليه، ويقدمه فريق يتولى مهام أخرى أثناء السنة الدراسية. وفي عام ٢٠١٣، طلبت وزارة التربية من مؤسسة راند تقييم النظام الحالي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتحديد الثغرات التي تحتاج للمعالجة. ولتحقيق هذا المطلب، أجرينا العديد من المقابلات الشخصية مع المسؤولين بالمديرية العامة للمعاهد والتدريب، وكان من بينهم مدير أحد المراكز وأحد المدربين، وأجرينا أربع زيارات للمدارس في خريف ٢٠١٣ لمناقشة القيادات المدرسية والمعلمين حول البرامج الحالية للتدريب أثناء الخدمة. وقد سمحت لنا الزيارات المدرسية بتحديث النتائج التي خرجنا بها من زيارتنا لعدد ١٦ مدرسة عام ٢٠١٠ (see Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). وقد اعتمدنا على عدة مصادر للبيانات الكمية، بما في ذلك البيانات الإدارية حول برامج التدريب والمشاركين خلال السنوات السبع الماضية والتي قدمتها وزارة التربية، ونتائج مسح المعلمين الذي اشتركت وزارة التربية مع مؤسسة راند في إجرائه في خريف ٢٠١٠.

^١ غالبية معلمي مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الدراسي الأول حتى التاسع) الحاليين تلقوا تعليمهم في معاهد إعداد المعلمين التابعة لوزارة التربية. وكانت هذه المعاهد تقدم (١) برنامجًا مدته ست سنوات للطلاب الذين يلتحقون بها بعد إتمام الصف التاسع، و(٢) برنامجًا مدته عامان للطلاب الذين يلتحقون بها بعد إتمام الصف الثاني عشر. وقد استبدلت هذه المعاهد بكليات المعلمين التي أنشئت مؤخرًا وتتولى إدارتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومدة الدراسة فيها أربع سنوات يحصل الطالب بعدها على درجة البكالوريوس. وحاليًا، أصبح يُشترط على جميع معلمي المرحلة الأساسية الجدد الحصول على درجة البكالوريوس.

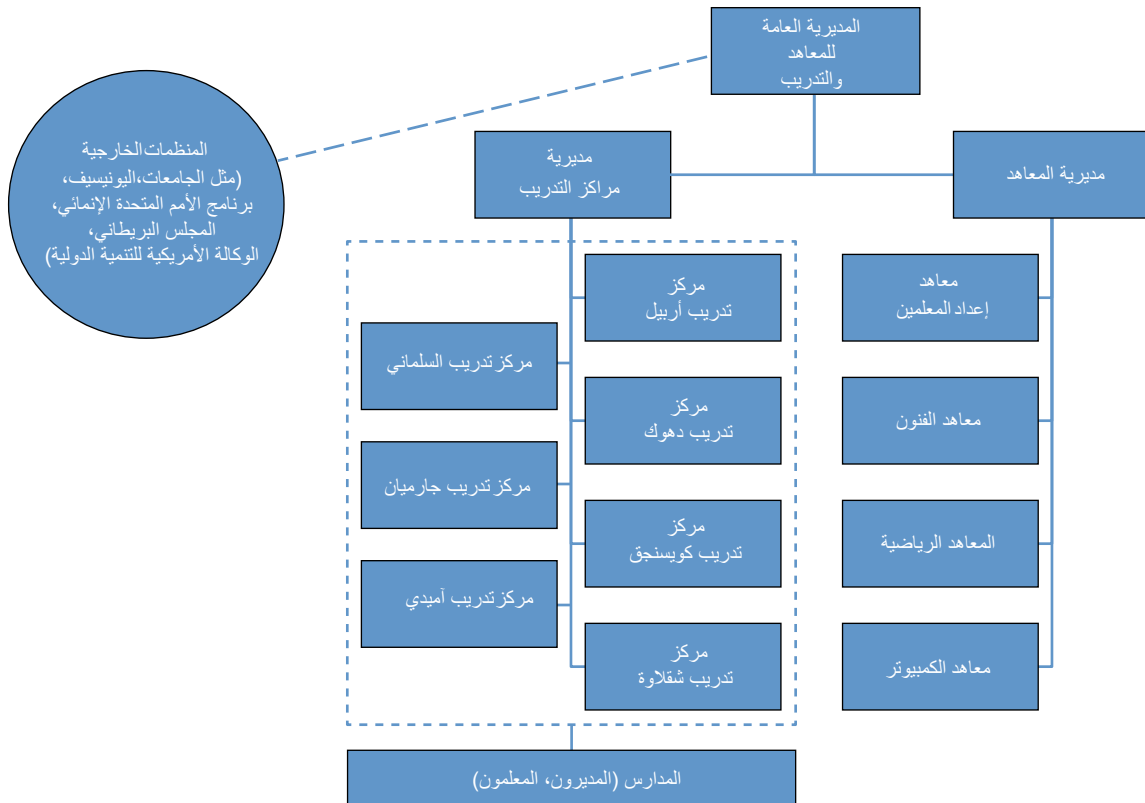
^٢ في عام ٢٠١٠، اشتركت وزارة التربية (المديرية العامة للتخطيط) مع مؤسسة راند في إجراء مسح لرأي عينة من المعلمين تمثل معلمي الإقليم وجمعت معلومات حول التدريبات التي ذكر المعلمون أنهم حصلوا عليها والتي ذكروا أنهم يحتاجون إليها، علاوة على تجارب المعلمين مع المنهج الجديد الذي بدأ تطبيقه للمرة الأولى في عام ٢٠٠٩. وقد أُجري المسح على عينة شملت ٢٩٠٤ معلمين يعملون في ٢٢٦ مدرسة بناءً على الانتقاء العشوائي بالتناسب مع عدد الطلاب المسجلين في كل مدرسة في ١١ منطقة في ثلاث محافظات. وقد أجرينا المسح على معلمين من المدارس الحضرية والقروية، وشمل أيضًا مدارس ابتدائية (الصفوف من الأول إلى السادس)، ومتوسطة (من السابع إلى التاسع)، وثانوية (من العاشر إلى الثاني عشر). ولمزيد من التفاصيل، يرجى الاطلاع على Vernez, Culbertson, and Constant (٢٠١٤).

وسوف نبدأ بوصف الهيكل المؤسسي (الحوكمة والإدارة) للتدريب في إقليم كردستان العراق. وبعد ذلك سوف نناقش نهج التخطيط للتدريب وتقديمه. كما سنستعرض أنواع برامج التدريب والمشاركة ومدى نجاح تلك البرامج في تلبية الاحتياجات التي حددناها في زيارتنا للمدارس ووردت في مسح المعلمين لعام ٢٠١٠. وفي الختام، سنذكر بالتفصيل توصيات لمعالجة نقاط الضعف في أنظمة التدريب أثناء الخدمة.

حوكمة التدريب وإدارته

تشرف المديرية العامة للمعاهد والتدريب بوزارة التربية على التدريب في إقليم كردستان العراق، وهي مسؤولة مسؤولية مباشرة عن الإشراف على وضع برامج التدريب قبل الخدمة (بعد الدراسة الجامعية) وأثناء الخدمة التي يحصل عليها العاملون بالمدارس. وتنقسم المديرية إلى: إدارة المعاهد وإدارة مراكز تدريب المعلمين (الشكل ١-٥). وتشرف إدارة المعاهد على معاهد إعداد المعلمين، والتي تقدم برنامجين لتدريب معلمي التعليم الأساسي: برنامج مدته عامان وآخر مدته ستة أعوام. ويجري حالياً إلغاء معاهد تدريب المعلمين هذه تدريجياً نظراً لاشتراط حصول كل معلمي التعليم الأساسي الجدد على درجة البكالوريوس من إحدى كليات المعلمين التي تستغرق الدراسة فيها أربعة أعوام. ولا تزال بعض المعاهد إلى الآن تقدم التدريب في بعض مجالات إعداد المعلمين. وفي ٢٠١٣، كان هناك ١٩ معهداً مستمرة في العمل: سبعة معاهد للفنون، وخمسة معاهد للكمبيوتر، وسبعة معاهد للرياضة.

الشكل ١-٥ الهيكل التنظيمي للمديرية العامة للمعاهد والتدريب وعلاقتها بالمدارس



وتشرف مديرية مراكز تدريب المعلمين على سبعة مراكز تابعة بالمحافظات تتولى تقديم التدريب. وتنفذ أغلب الدورات التدريبية في مراكز محافظات أربيل والسليمانية ودهوك، بينما توجد مراكز التدريب الأخرى في جاريان وكويسنجق واميدي وشقلاوة.

وتتمتع المديرية العامة للمعاهد والتدريب، حسبما سناقش فيما يلي، بعلاقات مع الجامعات (المحلية والدولية)، والهيئات التابعة للأمم المتحدة (اليونسكو، واليونيسيف)، وبعض المؤسسات الأخرى مثل المجلس البريطاني، وتتعاون المديرية مع هذه المؤسسات، وذلك غالبًا بالتنسيق مع وزارة التربية ببغداد، لتمويل هذا التدريب أو تقديمه مباشرة. وتُعد مراكز التدريب السبعة هي الأماكن الأساسية لتقديم التدريب. وتنظم مراكز التدريب عادةً أنشطة التنمية والتدريب من خلال مسارين: أحدهما لمدارس التعليم الأساسي، والآخر للمدارس الثانوية. ولا يوجد بالمراكز موظفون بدوام كامل ولا فريق للتدريب أثناء الخدمة، ولكن، كما سناقش لاحقًا، يُختار المديرين من بين موظفي الوزارة المؤهلين، بما في ذلك المشرفون ومديرو المدارس والمعلمون المنتظمون، والذين لا يتوقفون عن أداء واجبات وظائفهم العادية عند اختيارهم للتدريب.

وتختلف طبيعة الموظفين غير المعنيين بالتدريب بحسب كل مركز، وعادةً ما يكونون من الموظفين الإداريين وموظفي التشغيل الذين يتولون وضع الجداول والأعمال اللوجستية وجمع البيانات والتنسيق. ويسعى المركز أيضًا إلى جمع البيانات، وهي بيانات إدارية في المقام الأول عن البرامج المقدمة ومدة كل منها وعدد المشاركين، وذلك من خلال مكتب للإحصاءات. إلا أن هذه البيانات لا تُجمع ولا تُدار على نحو ثابت، وتختلف جودتها بحسب مركز التدريب.

نُهج تخطيط التدريب وتقديمه

الإجراءات الحالية لتحديد التدريب المطلوب

تعتمد وزارة التربية على ثلاثة مصادر محتملة للمعلومات لتحديد التدريب الذي ينبغي تقديمه: موظفو الوزارة، والمتعاقدون الخارجيون، وتقييمات المشرفين والمديرين والمعلمين. وسنستعرض كل مصدر من هذه المصادر فيما يلي.

المعلومات المستقاة من موظفي الوزارة

تجتمع مديرية مراكز التدريب بالمديرين العموميين ومديري مراكز التدريب والمشرفين ليذكر كل منهم دورات التدريب المطلوب تقديمها ويتم الموافقة على ما سيتم تقديمه. كما ذكر أيضًا أن الإدارة تطلب آراء بعض المعلمين والمديرين المختارين. وبعد ذلك تضع خطة تعتمد على المعلومات والمناقشات. وبالرغم مما ذكر عن مشاركة بعض المعلمين المختارين في إجراءات الاختيار، فإن زيارتنا للموقع ومقابلات مجموعات التركيز التي عقدناها أشارت إلى أن المعلمين لم يسهموا إلا بمعلومات محدودة حول التدريب الذي يحصلون عليه.

المعلومات المستقاة من المتعاقدين الخارجيين

يعتمد نوع التدريب الذي يُقدم في أي عام، إلى حد ما، على توفر مدربين خارجيين من المؤسسات الدولية أو شركات التدريب. بل وقد يتوقف نوع التدريب المقدم على ما تعرض هذه المؤسسات تقديمه وليس على تقييم إستراتيجي للاحتياجات.

تقييمات المشرفين والمديرين

تُعد التقييمات التي يجريها المشرفون والمديرون وتقييمات المعلمين الذاتية التي بدأ تطبيقها مؤخرًا مصدرين غنيين للمعلومات والتي يمكن الاسترشاد بها في اختيار نوعية التدريب الذي ينبغي تقديمه، إلا أنه لا يتم استخدامها بأسلوب منهجي. ومن المفترض أن يوثق المشرفون تقييمهم للمعلمين والمديرين توثيقًا رسميًا، وأن يحيلوا موظفي المدارس إلى

التدريب بناءً على نقاط الضعف التي وجدوها في أداؤهم^٣، ولكن، لا يُوجد أسلوب للربط المنهجي بين تقييمات المشرفين والمديرين والتدريب الذي يحصل عليه المعلمون أثناء الخدمة.

ويعجز الأسلوب الحالي، الذي تتبناه المديرية لتقييم احتياجات التدريب والتخطيط له وتقديمه، عن التعامل مع مستوى النمو والتغيرات التي يشهدها نظام التعليم في الوقت الراهن. وتستقي الإدارة الرؤى والأفكار المرتبطة بالتدريب من العديد من موظفي الوزارة، ولكنها لا تهتم الاهتمام الكافي باللجوء إلى العاملين بالمدارس أو التحليل المنهجي لجوانب الضعف وتلك التي تحتاج للتطوير. وبالرغم من توفر آليات لجمع تقييمات المشرفين والمديرين والتقارير الذاتية للمعلمين، فإن هذه الآليات لا تُستخدم للاسترشاد بها في تحديد التدريب المقدم علاوة على عدم وجود أي إستراتيجيات لاستخدام مثل هذه المعلومات في تحديد احتياجات التدريب.

تقديم التدريب

تقدم وزارة التربية نوعين من التدريب. النوع الأول تقدمه مديرية مراكز التدريب قبل الخدمة للمرشحين من حملة درجة البكالوريوس من كليات خلاف كلية التربية. ويُعين هؤلاء في التخصصات التي يزيد الطلب عليها مثل الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. ولتقديم هذا التدريب، تتعاقد مديرية مراكز التدريب مع أعضاء هيئة التدريس في إحدى كليات التربية. ويتناول التدريب أساليب التدريس وإدارة الفصل الدراسي وتأديب الطلاب وعلم نفس الأطفال والمجالات الأخرى التي تُدرّس عادة في كلية التربية. وقد أشار من قابلناهم إلى أن كل مدرب يضع منهجه التدريبي وأنه لا يبدو أن هناك منهاً موحداً وضعت مديرية مراكز التدريب. ويُقدم التدريب خلال أشهر الصيف في الفترة بين نهاية العام الدراسي وبداية العام الذي يليه.

أما النوع الثاني من التدريب فهو التدريب أثناء الخدمة ويُقدم أيضاً في الصيف قبل بدء العام الدراسي. وقد يختلف نوع التدريب أثناء الخدمة الذي يُقدم من عام وآخر، ويتسع نطاقه ليمتد من المواد الدراسية إلى أساليب التدريس واستخدام برامج الكمبيوتر (كما سنبين بمزيد من التفصيل في القسم التالي). ومعدل اشتراك المعلمين في التدريب أثناء الخدمة محدود دائماً. وفي بعض المدارس التي زرتها، شارك كل المعلمين في التدريب، بينما في بعض المدارس الأخرى لم يشارك سوى عدد محدود. وفي مسح المعلمين، ذكر أقل من نصف المعلمين أنهم حصلوا على أي تدريب في السنتين السابقتين. ويُختار المدربون من الموظفين المؤهلين ويتولى تدريبهم مدربون آخرون أو المؤسسات الدولية وذلك باتباع نموذج تدريب المدربين.

ويُعد نموذج تدريب المدربين النموذج الأساسي لتقديم التدريب أثناء الخدمة، وخاصةً التدريب المعتمد على تمويل خارجي أو المسند إلى متعاقدين خارجيين. ويحدد مدربو المدربين، سواءً كانوا تابعين لمؤسسة دولية أو لشركة تدريب خاصة، بالاشتراك مع مديرية مراكز التدريب عدد الأماكن المتاحة بالتدريب ويتوقف ذلك عادة على الموارد المتاحة. وتُخصص الأماكن عامة بالتناسب مع العدد المستهدف من المتدربين في كل محافظة. وبمجرد تحديد عدد المتدربين، تنشر مديرية التدريب إعلاناً رسمياً وتختار، بالاستعانة بتوجيهات مقدم التدريب، المديرين المرشحين بين المشرفين والقيادات المدرسية بل والمعلمين ذوي الخبرة في بعض الحالات. ويفحص موظفو المديرية والمديريات التعليمية بالمحافظات المتقدمين ثم يختارون مجموعة منهم. وبعد ذلك يعقد مقدم التدريب مقابلات شخصية مع هذه المجموعة ليختار من بينهم من سيصبحون مدربين. ولكي يُختار المتقدم للتدريب، يجب أن يكون عمره أقل من ٤٥ عاماً ولديه خبرة لا تقل عن خمس سنوات وأن يوافق على العمل مدرباً خلال فترة الصيف لثلاث سنوات على الأقل في المواقع والأوقات التي تحددها المديرية.

^٣ حالياً، يُعد تقييم المشرفين للمعلمين أكثر أهمية من تقييم المديرين لهم.

ويتضمن فحص المرشحين اختبار مهاراتهم في تدريب الآخرين. وفي حالة اختيار المعلمين، يُطلب من المشرف أولاً ثم من مدير مدرسته رأيهما في صلاحيته للعمل مدرساً. وقد أخبرنا مدير إحدى المدارس الأساسية ممن عمل مدرساً بعدم حصوله إلا على تعويض عن مصروفات الانتقالات والمشروبات دون أي مقابل آخر. والحقيقة أن المكافأة المالية متواضعة جداً.

خلال السنوات العشر الماضية، شاركت المؤسسات الدولية، مثل اليونسكو واليونيسيف وشركة America-Mideast Educational and Training Services (أمديست) والمجلس البريطاني، ومنظمات التنمية، مثل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ووزارة التنمية الدولية البريطانية ووكالات أخرى، مشاركة كبيرة في التدريب في إقليم كردستان العراق. وهذه المنظمات إما تقدم التدريب مباشرة وإما تتعاقد مع شركات تدريب من القطاع الخاص. وتُكف البرامج عادةً لتلائم الإقليم. وتُعد المديرية العامة للمعاهد والتدريب جهة الاتصال الأولى مع المنظمات الدولية، وتتولى التنسيق مع وزارة التربية بالحكومة المركزية ببغداد والمحافظات والمناطق التعليمية التي تتعامل مباشرة مع المتدربين وترتب الاحتياجات اللوجيستية.

وقد شاركت اليونسكو تحديداً في عمليات التدريب على التعلّم وضمان الجودة وإستراتيجيات التدريب. ففي سبتمبر ٢٠١٣ وبدعم مالي من حكومة قطر، عقدت المنظمة ورشة عمل في أربيل تدرب فيها موظفون من وزارة التربية ببغداد ووزارة التربية بأربيل حول أساليب التعلّم. وضمن هذا البرنامج، وضع الموظفون التابعون لكلتا الوزارتين أساليب لتدريب المشرفين والذين بدورهم تولوا تدريب المعلمين (UNESCO, 2013a). وفي أكتوبر ٢٠١٣، نظمت اليونسكو ورشة عمل تدريبية لموظفي الوزارة حول أفضل الممارسات العالمية في ضمان الجودة، وقد انعقدت في أربيل وشارك فيها موظفون من كل من وزارة التربية بأربيل ووزارة التربية ببغداد (UNESCO, 2013b). وفي فترة مبكرة من عام ٢٠١٤، بدأت منظمة اليونسكو رسمياً "الإستراتيجية الوطنية لتدريب المعلمين" ومقرها بغداد ولكن تعمل من خلال تعاون وثيق مع وزارة التربية في كل من بغداد وأربيل (UNESCO, 2014). لقد أدت مشاركة العديد من المنظمات الدولية في إقليم كردستان العراق إلى توفير موارد وخبرات يُعد الإقليم في أمس الحاجة إليها وذلك لزيادة فرص الحصول على التدريب وتحسين جودته. ومع ذلك، أظهرت المقابلات الشخصية التي أجريت مع موظفي الوزارة وبعض مقدمي التدريب وجود تداخل في الأدوار أيضاً وعدم تنسيق بين الجهات المقدمة للتدريب. وكانت نتيجة هذا ضياع فرصة تجميع الموارد وزيادة فاعليتها للارتقاء أكثر بالتدريب. ونموذج تدريب المدربين قد يساعد على الوصول إلى عدد ضخم من العاملين بالمدارس، إلا أن جودة أداء مدربي المدربين كانت مثار تساؤل من المديرين والمعلمين في المقابلات الشخصية واجتماعات مجموعات التركيز. فقد اشتكى بعض المعلمين من أن مدربي المدربين لم يكونوا محترفين أو ملتزمين بتقديم تدريب فعّال. بل قد يكون هؤلاء المدربون أنفسهم لم يتعرفوا على المنهج الجديد بما يكفي ليستطيعوا تقديم تدريب فعّال عليه. وقد يرجع هذا جزئياً إلى أن مدربي برنامج تدريب المدربين يعملون بالتناوب مما لا يتيح لهم فرصة لاكتساب الخبرة الكافية لتقديم محتوى التدريب بفاعلية (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014).

^٤ تندرج هذه الجهود في ظل المبادرة الشاملة "برنامج تدريب معلمي التعليم الأساسي والثانوي" والتي تدعمها قطر مالياً عن طريق مكتب الشبيخة موزة بنت ناصر المسند، مبعوثة اليونسكو الخاصة للتعليم الأساسي والثانوي.

^٥ في خريف ٢٠١٣، كانت المنظمات النشطة في مجال تدريب المدربين والمعلمين اليونسكو واليونيسيف والمجلس البريطاني وكلية برمنجهام.

برامج التدريب ونسبة المشاركة والمطابقة مع الاحتياجات

برامج التدريب

يوجد ستة أنواع من البرامج:

- *التدريب على موضوعات بعينها (المناهج)*، والذي يتعلق بمادة معينة أو مجال أكبر (ويشمل هذا رياض الأطفال والتي شهدت توسعاً كبيراً)
- *تدريب تنمية القدرات*، ويُقدّم سنوياً للمعلمين حيث يدور حول الموضوعات الجديدة مثل أساليب التدريس التي تركز على الطالب واستخدام التكنولوجيا، كما يستهدف معلمين محددين لمعالجة مشكلات في الأداء
- *تدريب القيادات المدرسية والإدارة*، وهو مصمم للقيادات المدرسية والمعلمين والمشرفين
- *تدريب المشرفين والتدريب على الشؤون الإدارية واستخدام الكمبيوتر*
- *تدريب من إعداد جهة متعاقدة*، عادةً ما يكون واسع النطاق، وتتولى إعداده وتقديمه مباشرة إلى المعلمين منظمات مثل المجلس البريطاني (في ٢٠١٢ و ٢٠١٣)
- *تدريبات أخرى*، تتناول موضوعات غير المذكورة سابقاً مثل التدريب على الإغاثة في حالة الكوارث وإدارة الطوارئ بعد تدفق اللاجئين القادمين من سوريا بأعداد ضخمة

وبالإضافة إلى هذه البرامج، هناك التدريب قبل الخدمة على الطرق التربوية، المذكور سابقاً، والذي يحصل عليه المرشحون للعمل بالتدريس من غير خريجي كليات التربية.

مدة التدريب وتكراره

ذكرت التقارير أن برامج التدريب تتفاوت في مدتها، وتتراوح ما بين خمسة أيام و ٢٠ يوماً. إلا أن هناك تفاوتاً كبيراً في مدة التدريب، ولو حول نفس الموضوع. فالتدريب على الإدارة أو تنمية القدرات مثلاً يتراوح ما بين يومين أو ثلاثة أيام إلى ٣٠ أو ٤٠ يوماً. أما في حالة التدريب الصيفي، فقد ذكر المعلمون المشاركون أن مثل هذا التدريب مدته عادة خمسة أيام. ويتضمن جدول التدريب ٤ ساعات يومياً، تتضمن الأيام الأربعة الأولى محاضرات بينما يُخصص اليوم الأخير لبيان عملي لطرق التدريس وتدريبات أداء الأدوار. وقد يتلقى المعلم تدريبه على يد مدير مدرسته إذا كان المدير قد تلقى تدريبه من خلال برنامج تدريب المدربين.

أما التدريب على مواد بعينها، فقد قال المعلمون أن هناك فترات فاصلة كبيرة بين التدريب والآخر. فعلى سبيل المثال، ذكر معلم رياضيات قابلناه في إحدى المدارس، أنه لم يتلق التدريب إلا مرتين منذ ٢٠٠٩، وذكر معلم للفيزياء أن آخر تدريب حصل عليه كان في عام ٢٠١٠. وذكر أحد المديرين أنه لم يُقدم تدريب على محتوى المناهج منذ خمس سنوات، وذلك باستثناء جلسة تدريب واحدة مدتها يوم واحد قَدّمها المشرفون. وعند حدوث تغير في الكتب المدرسية، يحصل المعلمون على تدريب ليوم واحد للتعرف على الكتب الجديدة.

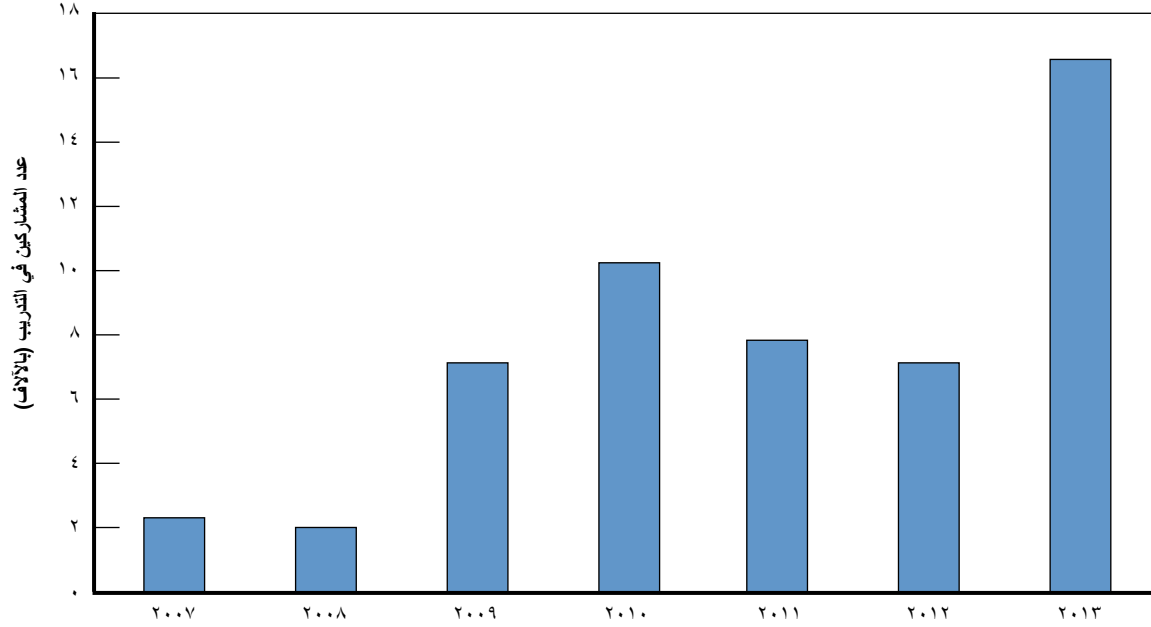
المشاركة في التدريب

في السنوات الأخيرة، زاد عدد المشاركين الذين يحصلون على تدريب أثناء الخدمة في دهوك وأربيل وجارميان^٦ من ألفي معلم إلى نحو ١٧ ألف معلم (الشكل ٥-٢). وقد حدثت طفرتان ملحوظتان في المشاركة. الأولى في عام ٢٠٠٩ و ٢٠١٠ حيث زاد عدد المشاركين نحو أربعة إلى خمسة أضعاف مقارنة بالفترة ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨ وذلك مع اعتماد منهج جديد. والثانية في ٢٠١٣ حيث أشارت التقارير إلى زيادة عدد المتدربين إلى أكثر من الضعف مقارنة بالعدد في عام ٢٠١٢، وقد تولى المجلس البريطاني تقديم قدر كبير من هذا التدريب. وإجمالاً، حصل أكثر من ٥٣ ألف فرد على

^٦ لم تتوفر البيانات الخاصة بالسليمانية.

الشكل ٥-٢

عدد المتدربين في محافظات أربيل ودهوك وجارميان الذين يحصلون على التدريب في معاهد التدريب، بحسب الأعوام



المصدر: البيانات الإدارية للمديرية العامة للمعاهد والتدريب.

رقم RR960-5.2

تدريب أثناء الخدمة منذ عام ٢٠٠٧، وكان المعلمون أكبر فئة من المشاركين في التدريب. وهناك عدة أسباب وراء انخفاض مشاركة المعلمين في التدريب أثناء الخدمة. فقدرة معاهد تدريب المعلمين الاستيعابية محدودة وكذلك عدد من يقدمون التدريب. وكما ذكرنا سابقاً، يُختار المدربون من المشرفين، أي أن لديهم وظيفة أخرى بدوام كامل. ولعل السبب الأهم هو عدم الإدراك المبكر لحاجة المعلمين للارتقاء بمعرفتهم بالمحتوى الدراسي حتى يتمكنوا من تدريس منهج أكثر قوة.

وبالرغم من أن إجمالي المعلمين الذين حصلوا على التدريب يتزايد سنوياً، لا يزال عدد المتدربين الذين يحصلون على تدريب حقيقي لا يمثل إلا نسبة ضئيلة من ١٠٩ آلاف معلم وقيادة مدرسية (المديرون ونوابهم) ومشرف في الإقليم (٨٧ بالمائة من هذه النسبة من العاملين بالتدريس). ومما يضاعف الحاجة للتدريب ارتفاع نسبة العاملين الذين لا يحملون درجة البكالوريوس: ٦٣ بالمائة من العاملين بالتدريس و ٥٨ بالمائة من المديرين ونوابهم. وقد انخفض احتمال حصول المعلمين غير حاملين درجة البكالوريوس (٤٣ بالمائة) على التدريب مقارنة بأقرانهم حملة البكالوريوس (٥٠ بالمائة). كما اختلفت نسبة الحصول على التدريب أيضاً حسب المرحلة الدراسية، فقد اتضح من المسح الذي أجريناه عام ٢٠١٠ أن ٥٥ بالمائة من معلمي التعليم الثانوي (الصفوف من ١٠ إلى ١٢) قد حصلوا على تدريب في العاميين السابقين، بينما لم تتجاوز نسبة معلمي التعليم الأساسي (من الصفوف من الأول حتى التاسع) الذين حصلوا على تدريب في نفس الفترة ٤٣ بالمائة. إلا أن بيانات التدريب والمسح تشير إلى أن غالبية المعلمين لا يحصلون على التدريب الكافي بانتظام.

٧ أخبرنا مسؤولو الوزارة أن هناك ٢٧ ألف موظف آخرين تلقوا التدريب في السليمانية خلال السنوات السبع الماضية، ولكن تعذر علينا التحقق من هذا الرقم.

المشاركة في التدريب، بحسب نوع البرنامج

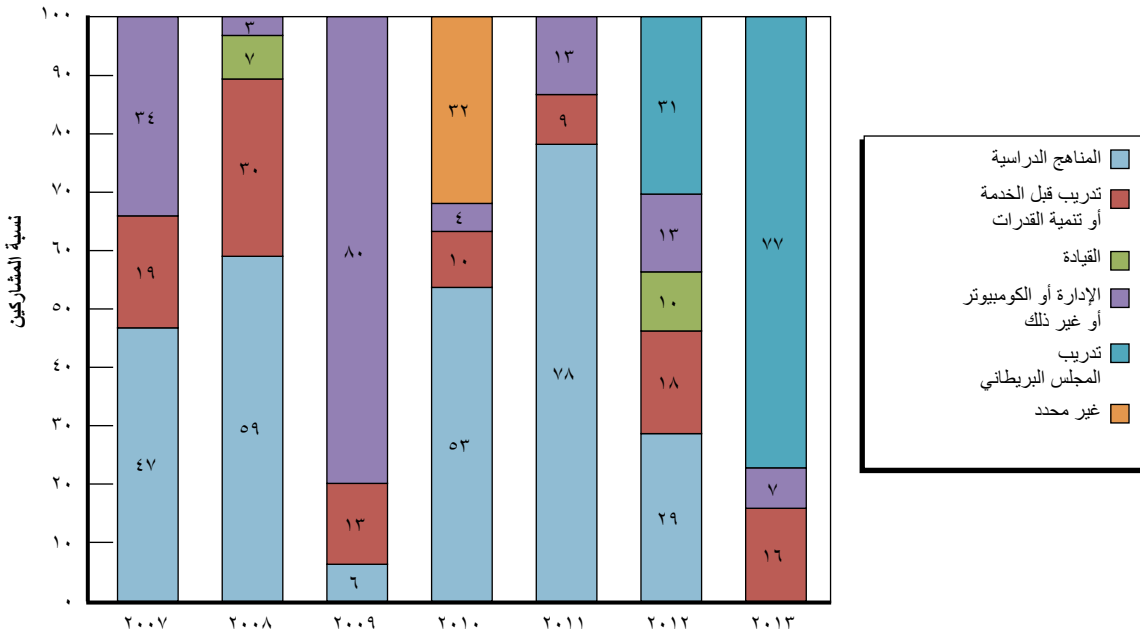
تظهر بيانات التدريب تفاوتاً كبيراً في نوع التدريب الذي يحصل عليه المتدربون كل عام (الشكل ٣-٥). وكان التدريب على موضوعات المناهج الدراسية الأكثر شيوعاً في أربع سنوات من السنوات السبع. وعامة، كان التدريب يُقدّم بالتناوب بين المواد الدراسية ولا يُقدّم سنوياً بانتظام لكل المواد. فعلى سبيل المثال، قُدّم التدريب على الرياضيات والعلوم من عام ٢٠٠٧ إلى ٢٠١١، وقُدّم التدريب على اللغة العربية في ٢٠١١ و ٢٠١٢.

وأما تدريب المشرفين، فكان يُقدّم تقريباً كل عام، وإن تفاوت من حيث الانتشار. وبالنسبة للتدريب قبل الخدمة والتدريب على تنمية القدرات، فكانا يُقدّمان كل عام مع تفاوت أيضاً في نسبة المشاركة. وقد كان سبب ارتفاع نسبة المعلمين المشاركين في التدريب الذي قُدّمه المجلس البريطاني عام ٢٠١٣ بدء وزارة التربية لبرنامج تدريبي واسع النطاق يُقدّم مرة واحدة حول استخدام المعلمين لنموذج التقييم الذاتي.^٨

اختلفت نسبة المعلمين الذين حصلوا على التدريب من مادة إلى أخرى. ففي مسح المعلمين عام ٢٠١٠، كان نسبة معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم الذين ذكروا حصولهم على التدريب خلال العامين السابقين عالية، بينما كانت نسبة معلمي اللغة العربية والرياضيات الذين ذكروا ذلك من بين أقل النسب (الجدول ١-٥). وقد يرجع هذا التفاوت إلى نهج الوزارة الذي يركز على التدريب على مواد محددة بدلاً من تقديم تدريب مستمر على جميع المواد كل عام.

الشكل ٣-٥

النسبة الإجمالية للمشاركة، بحسب نوع التدريب المقدم في أربيل ودهوك وجارميان، وبحسب الأعوام



المصدر: البيانات الإدارية للمديرية العامة للمعاهد والتدريب.

راند RR960-5.3

^٨ في هذا التدريب تم تقسيم المتدربين إلى مجموعات تلقت كل منها تدريباً استغرق خمسة أو ستة أيام. ووفقاً للمقابلات الشخصية التي أجريت مع مسؤولي الوزارة في سبتمبر ٢٠١٣، كان الهدف تدريب ما بين ١٥ ألف و ١٦ ألف معلم وقيادة مدرسية ومشرف قبل نهاية العام. وفي الماضي، كان المعلمون يحصلون على التدريب وفق معايير الوزارة، ولكن المجلس البريطاني قدم تدريباً على التقييم الذاتي ارتبط بالمعايير الجديدة الموضوعية للمعلمين والقيادات المدرسية والمشرفين. وفي السابق، كان مدير مركز التدريب يضع المعايير بالتعاون مع المشرفين ثم يتم تطبيقها في برامج تدريب المعلمين. أما المعايير الجديدة التي اعتمدها المجلس البريطاني في التدريب فتحدد واجبات المعلمين والقيادات المدرسية والمشرفين مقسمة إلى ستة مجالات: (أ) الرؤية والتخطيط الإستراتيجي وضمان الجودة، و(ب) الإدارة، و(ج) التدريس والتعلم، و(د) رعاية الطلاب ودعمهم، و(هـ) التعاون مع المجتمع، و(و) النتائج والمحصلات.

الجدول ١-٥

نسبة المعلمين الذين ذكروا حصولهم على تدريب خلال العامين السابقين ونسبة المعلمين الذين حصلوا على التدريب ووجوده كافيًا، بحسب المواد

المادة	نسبة الحاصلين على التدريب	نسبة الحاصلين على التدريب الذين وجدوه كافيًا
اللغة العربية	٣٩	٤٥
اللغة الإنجليزية	٥٨	٤٣
اللغة الكردية	٤١	٤١
الرياضيات	٤٢	٣٤
العلوم الطبيعية والفيزيائية	٥٢	٣٤
العلوم الاجتماعية والسلوكية	٥٤	٣١
الفنون الجميلة والتربية البدنية	٣٩	٤٢
التربية الإسلامية	٣٥	٢٤
الأدب	٤٣	٤٢
الإجمالي	٤٥	٣٩

المصادر: مسح المعلمين الذي أجرته مؤسسة راند بالتعاون مع وزارة التربية عام ٢٠١٠.

ملاحظة: الجدول السابق يعرض إجابات ٧٨ بالمائة من المعلمين المشاركين في المسح، بينما الإجابات المتعلقة بكفاية التدريب إجابات مجموعة تمثل ٩٣ بالمائة ممن حصلوا على تدريب.

ومعظم من حصلوا على التدريب رأوا أنه غير كافٍ لتلبية احتياجاتهم^٩ وكانت نسبة معلمي اللغات الذين وصفوا التدريب الذي حصلوا عليه بالكافي هي الأعلى (وإن كانت هذه النسبة تمثل فئة قليلة أيضًا)، بينما كانت نسبة معلمي الرياضيات والعلوم الذين رأوا ذلك هي الأقل. وكانت نسبة معلمي الصفوف الثانوية الذين ذكروا أوجه قصور في التدريب الذي تلقوه أعلى من معلمي صفوف التعليم الأساسي.

في الموضوعات المرتبطة تحديداً بتطبيق المنهج الجديد مثل تدريس المحتوى الجديد واستخدام مواد المنهج الدراسي وأطر العمل، ذكر نحو ٧٠ بالمائة من معلمي الصفوف الدراسية المختلفة الذين حصلوا على التدريب أنه لم يكن كافيًا أو كان كافيًا بعض الشيء لتلبية احتياجاتهم (الشكل ٥-٤). وفي أغلب الحالات، كان معلمو المراحل الابتدائية أكثر ميلًا إلى ذكر أن التدريب على المناهج الذي تلقوه غير كافٍ وذلك مقارنةً بمعلمي الصفوف المتوسطة (من الصف السابع إلى التاسع) ومعلمي المرحلة الثانوية (الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر).

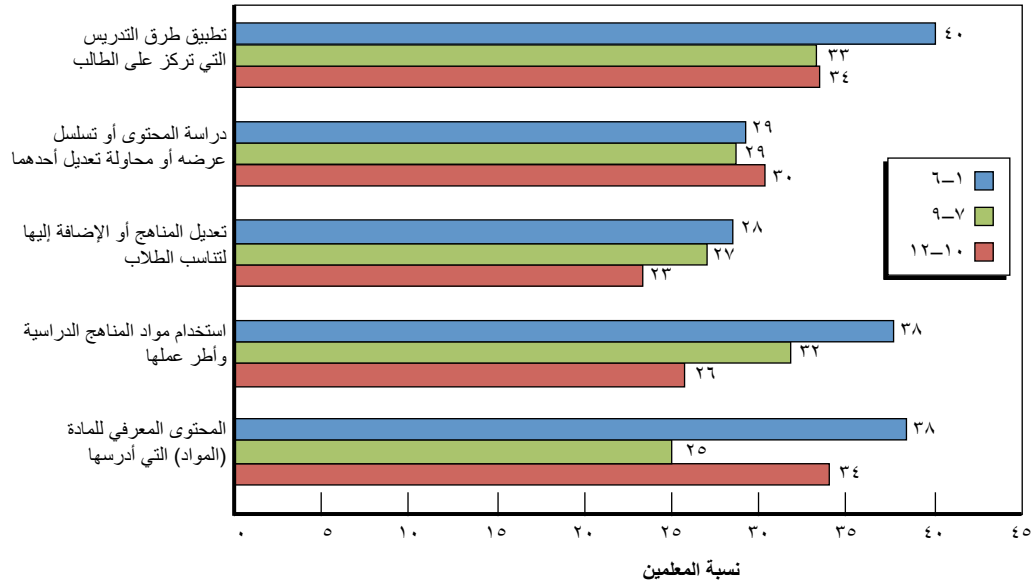
أولويات التدريب التي سجلها المعلمون

في مسح ٢٠١٠، طُلب من المشاركين أن يختاروا من بين ١٤ مجالاً للتدريب ثلاثة مجالات تمثل أهم أولوياتهم (الجدول ٥-٢). وكان أكثر مجال ذكره المشاركون هو التدريب على محتوى المنهج (٤٠ بالمائة من جميع المعلمين). وفي جميع المراحل الدراسية، كانت الأولوية القصوى عامة من نصيب المجالات التي تركز على المناهج، سواءً ارتبطت بطرق التدريس أم المحتوى. وقد تضمنت هذه المجالات التدريب على المحتوى المعرفي للمنهج ووضع

^٩ طُلب من المعلمين أن يذكروا هل كان التدريب كافيًا لتلبية احتياجاتهم أم كافيًا بعض الشيء أم غير كافٍ. ونحن نجمع التقييم "كافٍ بعض الشيء" مع "غير الكافي".

الشكل ٤-٥

نسبة المعلمين الذين ذكروا أن التدريب الذي حصلوا عليه في مجال التدريب المختار كان كافياً لتلبية احتياجاتهم، بحسب الصفوف الدراسية



المصادر: مسح المعلمين الذي أجرته مؤسسة راند بالتعاون مع وزارة التربية عام ٢٠١٠. ملاحظة: أجاب على الاستبيان ٩٣ بالمائة من المعلمين الذين حصلوا على التدريب.

رند RR960-5.4

خطط الدروس اليومية واستخدام مواد المناهج الدراسية وأطر العمل وتعديل المناهج لتلبية احتياجات الطلاب. وقد مثل التدريب على المحتوى المعرفي للمناهج أهمية خاصة لمعلمي المراحل الثانوية، حيث اختاره ٥٠ بالمائة منهم من بين أهم ثلاث أولويات. أما المعلمون في مدارس التعليم الأساسي، فقد ذكرت نسبة كبيرة منهم (٣٧ بالمائة) أن التدريب على وضع خطط الدروس اليومية إحدى أهم أولوياتهم. بينما اعتبر ٣٥ بالمائة من معلمي الصفوف من السابع إلى التاسع، التدريب على استخدام مواد المناهج الدراسية وأطر العمل، والتدريب على تعديل المناهج أو الإضافة إليها لتناسب احتياجات الطلاب، من أهم الأولويات.

وكما ذكرنا سابقاً، فبالرغم من أن نسبة التدريب المخصص للمنهج كبيرة إلا أنها تتفاوت تفاوتاً كبيراً من عام لآخر، مع احتمال مرور فترة زمنية طويلة بين تقديم تدريبين للمادة الواحدة. وبالإضافة إلى هذا، فإنه بالرغم من أن نسبة المعلمين المشاركين في دورات التدريب على المناهج بالمراكز تزيد في المتوسط عن نسبة المشاركين في أنواع التدريب الأخرى، فإن هذه النسبة تظل نسبة متواضعة من عموم العاملين بالتدريس. وبحلول عام ٢٠١٣، أصبح المعلمون أكثر دراية بالمناهج التي بدأ تطبيقها مؤخراً، ولكن القيادات المدرسية والمعلمين عامة يشيرون إلى استمرار تخصيص يوم واحد سنوياً للتدريب على المحتوى، وهو ما أكد كثير ممن سألناهم أنه غير كافٍ. وهذا يدل على عدم مطابقة التدريب لاحتياجات المعلمين، وسنناقش تبعات ذلك فيما بعد.

مما يساهم في تفاقم هذه المشكلة وجود معلمين يدرسون مواد خارج نطاق تخصصهم. ففي مسح عام ٢٠١٠، ذكر نحو ثلث المعلمين أنهم يدرسون مواد خارج نطاق تخصصهم (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). وخلال زيارتنا لإحدى المدارس عام ٢٠١٣، أخبرنا أحد المديرين أن في المدرسة معلمين مدرّبين على تدريس مواد الفيزياء والأحياء ويتولون تدريس الكيمياء لأنه لا يوجد في مدرسته معلم مدرّب على تدريس الكيمياء.

الجدول ٢-٥

نسبة المعلمين الذين ذكروا التدريب من بين أهم ثلاث مجالات لهم من حيث الأولوية، ومن ذكروا أنهم هم وأقرانهم يتمتعون بإعداد جيد في هذا المجال

نوع التدريب	نسبة من ذكروا أن التدريب من بين أهم ثلاثة مجالات من حيث الأولوية	نسبة من أجابوا بأن مستوى إعدادهم جيد	نسبة من ذكروا أن أقرانهم مستوى إعدادهم جيد
التركيز على محتوى المنهج	٤٠	٤٨	٣٩
وضع خطط الدروس	٣٤	٧٩	٦٦
استخدام مواد المنهج الدراسي	٣٣	٣٩	٣٣
تغيير المنهج أو الإضافة إليه	٣٠	٣٦	٣٥
إعداد الواجبات المنزلية التي يكلفون بها الطلاب	٢٩	٧٨	٦٩
استخدام التدريس الذي يركز على الطالب	٢٦	٤٣	٤٠
إشراك الطلاب في التفكير النقدي	٢٣	٥٣	٤٣
استخدام تكنولوجيا التعليم	١٩	٢٠	٢٢
تغيير نطاق المنهج	١٨	٣٩	٣٧
إدارة الصف	١٥	٦٤	٥١
تقسيم الطلاب إلى مجموعات	١٤	٣٨	٣٦
التعرف على الاحتياجات التعليمية الخاصة	١٣	٤٨	٤١
وضع تقييمات التعلم	١٢	٦٤	٥٣
معالجة احتياجات الطلاب المختلفة	١١	٤٩	٤٠

المصادر: مسح المعلمين الذي أجرته مؤسسة راند بالتعاون مع وزارة التربية عام ٢٠١٠.

ملاحظات: هذه البيانات تعتمد على إجابة ٩١ بالمائة من المعلمين المشاركين في المسح. وتمثل الدرجة نسبة المعلمين الذين يجعلون هذه الحاجة التدريبية من بين المجالات الثلاثة التي تمثل أهم أولوياتهم في التدريب. أجاب ٩٥ بالمائة من المعلمين على سؤال تقييم مستوى إعدادهم و ٨٠ بالمائة من المعلمين على سؤال تقييم مستوى إعداد أقرانهم.

بل إن المدير أضاف أيضاً أن المعلمين لا يحق لهم الحصول على التدريب إلا في مجال تخصصهم بغض النظر عن المواد التي يدرسونها في الواقع. أي أن المعلم لا يُطلب منه التدريس خارج نطاق تخصصه فحسب، بل إنه أيضاً لا يمكنه المشاركة في تدريب على تلك المادة.

أراء المعلمين في التوافق بين التدريب وظروف الفصول الدراسية

في مسح ٢٠١٠ وفي مجموعات التركيز التي نظمناها في ٢٠١٣، ذكر المعلمون أن بعض الموضوعات كانت تقدم معلومات مفيدة ولكنها منفصلة تماماً عن الظروف المعتادة في الفصول. وذكر المعلمون أن التدريب كان يشجعهم على تطبيق بعض أساليب التدريس الجديدة مثل التعليم الذي يركز على الطالب وتقسيم الطلاب إلى مجموعات واستخدام تكنولوجيا التعليم، ولكنهم قالوا إن ظروفًا عديدة في الفصول تحول دون تطبيق التدريب الذي حصلوا عليه.

وذكر المعلمون الذين أجابوا على الاستبيان عام ٢٠١٠ أن تطبيق التدريس الذي يركز على الطالب يعوقه وجود عدد كبير من الطلاب في الفصل الواحد (وقد ذكره ٦٥ بالمائة)، وعدم كفاية الإعداد الأكاديمي للطلاب (وقد ذكره ٥٠ بالمائة) وعدم كفاية وقت الحصة (٤٨ بالمائة). وكانت هذه الإجابات موحدة عامة بين جميع الصفوف الدراسية. وقد أعرب المعلمون أيضاً عن تخوفهم من اقتراحات المدربين بشأن إدارة الفصل وتقسيم الطلاب إلى مجموعات والسماح لهم باختيار المكان الذي يرغبون في الجلوس فيه أثناء الحصة، حيث ذكروا صعوبة تنفيذ هذه الاستراتيجيات الجديدة دون تلقي تدريب كافٍ على هذا، وخاصة في الفصول المكديسة. وقد أشار مدير أحد المدارس الابتدائية إلى أن اللوائح الجديدة التي تحكم إدارة الفصول الدراسية قد قلصت سلطة المعلمين في إدارة فصولهم الدراسية.

وفي الختام، أثار المعلمون التساؤلات أيضاً حول التدريب على تطبيق تكنولوجيا التعليم، وأشاروا إلى سوء حالة البنية الأساسية ونقص الموارد باعتبارهما قيديين كبيرين يعترضان تطبيق هذه التكنولوجيا (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). وذكر بعض المعلمين أيضاً أن فصولهم الدراسية لا تتوفر بها الأجهزة اللازمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات مثل الاستعانة بمقاطع الفيديو في شرح الدروس. وفي الواقع، فإن الكثير من الفصول تنقصها تجهيزات تكنولوجيا المعلومات، حتى البسيط منها.

تبعات عدم المطابقة بين التدريب واحتياجات المعلمين

من تبعات عدم كفاية التدريب وعدم المطابقة بينه وبين احتياجات المعلمين، وخاصة فيما يتعلق بالمنهج الجديد، أن المنهج الجديد لن يُطبَّق كما ينبغي. وقد تبين هذا في نتائج المسح، حيث طلب من كل مشارك تقييم مستوى استعداده واستعداد زملائه لتنفيذ أنشطة بعينها من أنشطة التدريس (الجدول ٥-٢). وقد أشارت الإجابات إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين ترى أنها غير مستعدة لتطبيق العديد من جوانب المنهج الجديد، وإن كان المعلمون عامة قد قيموا استعدادهم على أنه أفضل من استعداد أقرانهم. فأقل من نصف المعلمين قيموا أنفسهم على أنهم مستعدون لتدريس محتوى المنهج الجديد وأقل من ٤٠ بالمائة قيموا أقرانهم على أنهم كذلك. وقيم أقل من ٤٠ بالمائة من المعلمين أنفسهم وزملاءهم على أنهم مستعدون لاستخدام مواد المنهج الجديد وأطر عمله، أو تغيير المنهج أو الإضافة إليه ليتناسب مع احتياجات التعلم عند الطلاب، أو دراسة نطاق المنهج أو تتابع عرضه أو تغييرهما. وقد اعتبر ٢٠ بالمائة فقط أنهم وزملاءهم مدربون تدريباً كافياً على استخدام تكنولوجيا التعليم.

وباختصار، لا يحصل المعلمون على التدريب اللازم ولا يتوفر لهم الدعم الكافي، فيما يتعلق بالمناهج أو طرق التدريس، ليتفكروا في أدائهم في التدريس ويحسنوا منه. فينبغي أن يركز مزيد من التدريب على المحتوى والمنهج، وينبغي في التدريب على أصول التدريس وطرقه الحديثة أن يراعي ظروف الفصول الدراسية التي يعمل المعلمون في ظلها. وبالمثل، فنظراً للدور الرئيسي الذي تستطيع القيادات المدرسية أدائه بوصفهم رواداً في التدريس، فينبغي أن يساعد التدريب المديرين أيضاً على دعم المعلمين في تطبيق المنهج الجديد.

التوصيات

بعد تقييم الممارسات الحالية للتدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلمين التدريبية في إقليم كردستان العراق، نقدم التوصيات التالية حول محتوى التدريب وطريقة تقديمه وأولوياته.

ربط التدريب أثناء الخدمة بإستراتيجية الوزارة الشاملة لتحسين نتائج التعليم

يفتقد محتوى التدريب أثناء الخدمة ومعدل تكراره للتخطيط ويعتمد على المتاح أكثر مما يعتمد على احتياجات الارتقاء المنهجي بمعارف المعلم وإتقانه لأصول التدريس بمرور الوقت. وينبغي على وزارة التربية وضع إستراتيجية تدريب طويلة الأجل لزيادة قدرة المعلمين على توصيل محتوى المنهج بفاعلية وأن تقدم إرشادات أفضل بشأن تخطيط الدروس وممارسات التدريس الأخرى والأساليب الأخرى المتعلقة بالمناهج. وهذا يستلزم أن يصبح المديرين والمشرفون وغيرهم من القيادات رواداً في التعليم بحيث يعززون ممارسات التعليم السليمة. وينبغي أن تشمل عناصر الإستراتيجية خططاً لإعداد المدربين، وتحديدًا للمدة المناسبة للتدريب ومعدل تكراره، وآليات للتنسيق بين الجهات المسؤولة عن تقديم هذا التدريب أو عن دعمه. وسيساعد هذا على التنسيق بين أدوار المنظمات الخارجية والمواومة بينها وبين أهداف الوزارة. وحالياً، وبالرغم من وجود قدر كبير من الاتفاق في الأهداف العامة، وهي تحسين معارف ومهارات المديرين والمعلمين، فهناك تداخل متكرر وضعف في التنسيق وانعدام لربط جهود التدريب بإستراتيجية شاملة للوزارة لتطوير التعليم. وسيسهم وجود إستراتيجية تستند إلى التقييم الدقيق للاحتياجات التدريبية في ترتيب الجهود بحسب الأولوية، وخاصة في ظل الظروف التي يواجهها الموظفون حالياً في المدارس وداخل الفصول الدراسية. ومن شأنها أن تساعد الوزارة أيضاً على توجيه التدريب إلى المجالات الأوجه إليه.

الاعتماد على مدربين بدوام كامل لتقديم التدريب أثناء الخدمة

في الوقت الراهن، يقدم المدربون التدريب بدوام جزئي، بالتناوب، مما قد يحول بينهم وبين اكتساب مهارات التدريب اللازمة والحفاظ عليها. ويمكن لوزارة التربية التخفيف من حدة هذه المشكلة بتعيين مجموعة من المدربين المحترفين المخصّصين لهذا التدريب. وسيستطيع هؤلاء المدربون تقديم التدريب على مدار العام وأن يتلقوا هم أنفسهم التدريب على الأساليب الجديدة التي تتناسب مع إقليم كردستان العراق. وسيتلقى المدربون تدريباً مكثفًا لمساعدتهم على فهم محتوى المنهج وأساليب التدريس حتى يتسنى لهم بعد ذلك تقديم تدريب عالي الجودة لموظفي المدارس. وسيساعد وجود مثل هؤلاء المدربين على توحيد التدريب المقدم، والذي يشمل دورات قصيرة تُعقد حسب الحاجة وبرامج تدريب أطول أثناء الصيف. ومن خلال توحيد التدريب، ستضمن وزارة التربية أن المعلمين يحصلون على نفس مواد التدريب ومراجعته، وأن التدريب يتواءم مع المنهج (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014).

منح الأولوية للتدريب على محتوى المنهج

في المقابلات الشخصية، واجتماعات مجموعات التركيز، واستبيان المعلمين الذي أجريناه عام ٢٠١٠، كان أكثر احتياج تدريبي ذكره المشاركون هو المساعدة في تطبيق المنهج الجديد. وقد بدأت الوزارة منذ فترة تقديم التدريب على محتوى المنهج، وخاصة أثناء مراحل التطبيق الأولى، إلا أن المعلمين يطالبون بتوفير تدريب مستمر بدلاً من التدريب الذي يُنظم بين حين وآخر وعلى فترات متباعدة. فبالنسبة لكثير من المعلمين الذين تلقوا تدريبهم قبل تطبيق المنهج الجديد، فإنهم قد يجدون المحتوى المعرفي للمناهج غير مألوف لهم وصعبًا وذلك ما لم يحصلوا على الدعم الكافي. وهذه المشكلة مقلقة أكثر للمعلمين الذين يدرّسون مواد خارج مجال تخصصهم. ربما تكون الوزارة مجبرة على إعادة تكليف المعلمين لسد العجز في مواد محددة، ولكن يلزمها أيضًا ضمان حصول هؤلاء المعلمين على التدريب والإعداد الكافيين المتعلقة بالتخصصات الجديدة قبل إعادة تكليفهم. فلا شك أن معرفة المعلم بتخصصه معرفة شاملة يسهم مساهمة كبيرة في التحصيل الدراسي للطلاب (Hill, Rowan, and Ball, 2005; Yoon et al., 2007; Glewwe and Kremer, 2005; Clewell et al., 2004).

أشار المشاركون في المقابلات الشخصية واجتماعات مجموعات التركيز أيضًا إلى أن المعلمين يمكن أن يستفيدوا من تلقي ملاحظات أكثر اتساقًا من المشرفين حول أسلوبهم في التدريس داخل الفصل، ومن أداء تدريبات على التدريس النموذجي الذي يدعم تطبيق المنهج. وقد يسهم هذا في توسيع نطاق التدريب أثناء الخدمة فيما يتعلق بمحتوى المنهج. فالقيادات المدرسية والمعلمون، على السواء، يريدون من المشرفين أن ينتهجوا نهجًا يقوم على المبادرة بتقديم المساعدة فيما يتعلق بمحتوى المنهج والتدريس داخل الفصول وفي تقديم ملاحظاتهم على أداء المدرسين من خلال زيارات الملاحظة للفصول. ففي مسح المعلمين لعام ٢٠١٠، ذكر أكثر من ٤٠ بالمائة من المعلمين أن المشرفين لا يتفاعلون معهم تفاعلاً يرتبط بتطبيق المنهج الجديد أو استخدام أساليب التدريس الحديثة ولا يقدمون لهم ملاحظات حول أسلوبهم في التدريس داخل الفصل، وهي النتائج التي ترددت أصدائها في المقابلات الشخصية التي أجريناها عام ٢٠١٣. لقد أدى المشرفون عادة دور المقيمين، ولكن هذا ليس الدور الذي ذكر المعلمون أنهم يحتاجون إليه حاجة ماسة ألا وهو تقديم المساعدة في تطبيق المنهج والعرض العملي لكيفية استخدام أساليب التدريس الحديثة في فصولهم.

وضع الظروف الحالية للفصول الدراسية بالإقليم في الاعتبار

في جلسات التدريب التي انعقدت مؤخرًا، حث المدربون المعلمين على تطبيق أساليب التعليم التي تركز على الطالب والاعتماد على إستراتيجيات مختلفة عما اعتادوا عليه لإدارة الفصول (عمل الطلاب في المجموعات والسماح للطلاب باختيار أماكن جلوسهم)، واستخدام تكنولوجيا التعليم. إلا أن المعلمين والقيادات المدرسية أشاروا إلى أن هذه الأساليب يصعب تطبيقها في الإقليم حيث الفصول مكدسة وتعاني من ضعف البنية الأساسية. إن التركيز على أساليب لا تلائم ظروف الفصول الدراسية قد يزيد العبء على المعلمين وأن ويربكهم مما يؤثر تأثيرًا سلبيًا على جودة التدريس (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014). ويزيد احتمال تحقق هذا الأثر مع وجود تغييرات كبيرة

متزامنة، وخاصةً عند تطبيق منهج جديد، قال المعلمون أنهم يجاهدون لتطبيقها. ولهذا، فقد يكون من الأفضل أن يركز التدريب على الأساليب المألوفة للمعلمين وخاصة تلك الأساليب التي أثبتت فاعليتها.^{١٠} إن مراعاة التدريب لظروف الفصول الدراسية وبيئة المدرسة سيحقق ثلاثة أهداف مهمة: (١) التشجيع على تطبيق مناهج التدريس وطرقه التي يتناولها التدريب، و(٢) عدم إحباط توقعات المتدربين، و(٣) التشجيع على حضور التدريب بانتظام والمشاركة فيه مستقبلاً.

تقييم احتياجات التدريب بانتظام

ينبغي إجراء مسح احتياجات التدريب، الذي أُجري عام ٢٠١٠ وناقشناه في هذا الفصل، بانتظام لتتبع ما يظهر من احتياجات تتعلق بالتدريب والتطوير المهني بين أكبر فئات العاملين بالوزارة، ألا وهم المعلمون. وأفضل ما يكمل هذا المسح تنظيم مجموعات تركيز وعقد مقابلات شخصية لمعرفة المزيد من التفاصيل التي تساعد في وضع برامج التدريب. وفي بعض الحالات، فإن الاستبيانات المتخصصة أو عقد منتديات للمشاركين قد يساعد في الوصول إلى فهم أعمق للاحتياجات من أجل وضع برامج تتناول موضوعات بعينها.

يمثل التقييم الذاتي للمعلمين، والذي بدأ التطبيق التجريبي له، فرصة لجمع المعلومات حول احتياجات المعلمين التدريبية من وجهة نظرهم. فالمعلمون يملؤون النماذج لتقييم نقاط ضعفهم وقوتهم. ويمكن استكمال هذه المعلومات بتقييمات المديرين والمشرفين والتي إذا جُمعت ووثقت بطريقة منهجية، قد تمثل مصدراً إضافياً مهماً للمعلومات يساعد على تحديد احتياجات التدريب. فهذه التقييمات، في مجملها، يمكن أن تحدد نقاط الضعف المشتركة بين المعلمين ويمكن أن تساعد في وضع خطة تدريب على مستوى الإقليم لمعالجة هذه النقاط.

تقييم فاعلية برامج التدريب لتحسينها

من العناصر الرئيسية للتحسين إجراء تقييمات منتظمة لتوجيه برامج التدريب مستقبلاً ولتحسين تصميم البرامج الحالية وتطبيقها. وفي الوقت الراهن، يجمع الإقليم بيانات كثيرة حول المدارس والمعلمين. إن تقييم تأثير التدريب على المعلمين ومهارتهم وعلى نتائج الطلاب يمكن أن يمثل مصدراً مهماً للمعلومات لتحسين البرامج وأساليب وضعها في المستقبل. ومن أساليب التقييم السهلة نسبياً، إجراء مسح دوري للمشاركين في التدريب يُطلب منهم فيه تقييم التدريب الذي حصلوا عليه وتحديد نقاط القوة والضعف فيه.

وعلاوة على ما سبق، فإن نظام البيانات الذي تتبعه مراكز التدريب يحتاج أيضاً للتحسين. فجودة ونطاق بيانات التدريب التي تُجمع حالياً تتفاوت من مركز لآخر. فبعض المعلومات مفقودة، وفي العديد من الحالات، لم يكن نوع البرنامج التدريبي المذكور في البيانات واضحاً. إن تحسين هذا النظام سيفيد كثيراً في ضمان الاحتفاظ بسجلات دقيقة حول نوع برامج التدريب المقدمة، وبياناتها، وعدد المشاركين، ووظائفهم، وغير ذلك من المعلومات الأساسية.

^{١٠} قد تتضمن هذه الأساليب مثلاً إعداد المعلمين لاتباع أساليب مثل "كيفية تقديم نظرة عامة على محتوى المقرر الدراسي في بداية الفصل الدراسي، وترتيب محتوى المقرر الدراسي في تسلسل تدريجي، والإشارة عند الانتقال بين أجزاء الدرس المختلفة، والتركيز على النقاط الرئيسية واستخدام أمثلة لتوضيحها، والتوقف لبرهة في اللحظات المناسبة لتقييم مدى استيعاب الطلاب، وتجنب تقديم المعلومات غير الضرورية، ومراجعة محتوى المقرر بانتظام خلال الدرس وفي نهاية الفصل الدراسي" (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014, p. 63). نفاً عن Scheerens, 2000; Chilcoat, 1989; and UNESCO, 2014).

منذ فترة ووزارة التربية بحكومة إقليم كردستان تتأبر على تصميم وتنفيذ جهود تحسين الجودة وتوسيع نطاق فرص التعليم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. ففي عام ٢٠٠٧، أجرت الوزارة تغييرات في أسس نظامها التعليمي وسياساته، بما في ذلك وضع منهج جديد أكثر قوة ومد التعليم الإلزامي ليصبح حتى الصف التاسع ووضع سياسات لتقليل معدل إعادة الطلاب للصفوف الدراسية واشتراط الحصول على درجة البكالوريوس في جميع المعلمين الجدد وإضافة اثنين من الاختبارات التي تُعقد على مستوى الإقليم.

وقد استمرت إدارة أعمال التطوير باطراد منذ ذلك الحين. ففي السنوات الأخيرة، توسعت وزارة التربية في بناء مدارس جديدة لتلبية هدفها المتمثل في الوصول إلى توفير التعليم الأساسي للجميع، وخطت لتطوير مراكز تدريب المعلمين الإقليمية وأبرمت العقود الخاصة بذلك، وبدأت تجارب تعزيز المدارس في المناطق الريفية، وتعاونت مع شركائها من المنظمات الدولية لتجربة التقييم الذاتي للمعلمين، ووضعت خططاً لأتمتة جمع بيانات الاختبارات، وشاركت في اختبار قياس الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم، وهو تقييم دولي، بمجموعة صغيرة من الطلاب، ووضعت خططاً لإنشاء ثلاثة مراكز إقليمية للتعليم والتدريب الفني والمهني الثانوي، بالإضافة إلى إنجازات أخرى. وتمثل هذه الجهود تقدماً قوياً جديراً بالثناء نحو هدف توفير التعليم عالي الجودة لجميع طلاب الإقليم. وللبناء على هذه الإنجازات، بحثنا إمكانيات وضع نظام لضمان جودة المدارس، وهيكل إداري لوزارة التربية لدعم المبادرات الجديدة المتعددة، وسياسات لمراقبة وتحفيز قطاع المدارس الخاصة، وتقييم التدريب المستمر للمعلمين. وقد عرضنا في هذا التقرير تحليلنا لهذه المجالات وقدمنا عدداً من التوصيات. كما أشار التحليل أيضاً إلى الخطوات التالية التي قد تنتظر وزارة التربية في تنفيذها من أجل مواصلة جهودها لتحسين جودة التعليم وزيادة فرص الحصول عليه. وسنختتم التقرير بتلخيص توصياتنا وعرض بعض الأفكار للجهود المستقبلية.

توصيات تحسين الجودة

فيما يلي، نقدم توصياتنا لتحسين الجودة بحسب الموضوع. ونحن إذ نقدمها ندرك أن هناك العديد من الخطوات التي يتعين اتخاذها، وأنه قد يكون من الأنسب تنفيذ هذه التوصيات على مراحل، مع مرور الوقت، حتى لا يربتك موظفو وزارة التربية والمدارس بتطبيق الكثير من التغييرات دفعة واحدة.

إدارة وزارة التربية

- وضع هيكل جديد يدعم مبادرات وزارة التربية والإدارة المستمرة للتعليم (وقد قدمنا هيكلًا مقترحًا)

- تقليل عدد الموظفين الذين يتبعون كبار المديرين مباشرة (نطاق الإشراف)
- إرساء خطوط واضحة للسلطة التنفيذية
- تقسيم مسؤوليات الوزير ونائب الوزير بين وضع الرؤية والتخطيط الإستراتيجي والشؤون الخارجية والشؤون الداخلية
- الحد من عبء العمل اليومي للوزير فيما يتعلق بالمسائل الروتينية بحيث يتمكن من التركيز على وضع الرؤية والإدارة الإستراتيجية والعلاقات الخارجية
- ضمان تقسيم وظائف الوزارة إلى مجموعات تضم كل منها وظائف يكمل بعضها بعضاً لتعزيز تنسيق الإدارة واتخاذ القرارات
- تيسير الترابط والتنسيق بين أعمال الوزارة ووظائفها التي يكمل بعضها بعضاً
- إعداد مجموعة من التوصيفات الوظيفية لكبار المديرين والعمل بها (قدمنا في الملحق مجموعة من التوصيفات الوظيفية المقترحة)

ضمان الجودة في المدارس

- وضع برنامج لضمان الجودة في المدارس من خلال مراقبة المدارس، مع التركيز على تقييم المدارس الذاتي، والتطوير الذاتي، وتقديم المساعدة للمدارس
- تعزيز النهج التعاوني بين المشرفين والمدارس باستخدام
 - التقييم الذاتي للمدارس
 - التفتيش الخارجي (مع تحديد مستواه حسب أداء المدرسة)
 - خطط المدارس للتطوير الذاتي مع تقديم المساعدة في وضعها
- تنفيذ مراقبة المدارس على مرحلتين: الإعداد للتنفيذ ثم المراقبة الفعلية
- اعتماد مستويات مختلفة من المراقبة والمساعدة للمدارس بناءً على "مستوى المخاوف" التي تحيط بأدائها
- إنشاء هيكل الدعم، بما في ذلك لجنة توجيهية، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات على مكاتب وزارة التربية والمدارس
- تنمية قدرات جمع البيانات وتحليلها
- وضع مجالات المؤشرات والمؤشرات والأهداف
- وضع المبادئ التوجيهية الشاملة لضمان الجودة في المدارس ومعايير للتقييم
- وضع المبادئ التوجيهية للتقييم الذاتي للمدارس وتطويرها
- تدريب موظفي الوزارة والمدارس على تطبيق نظام ضمان الجودة في المدارس
- بناء قدرة المدارس على إدارة الأداء من خلال التدريب وإجراء المدارس للتقييم الذاتي وتحديد الدعم اللازم

مراقبة وتحفيز المدارس الخاصة

- وضع مبادئ لإدارة المدارس الخاصة، مثل تحقيق التوازن بين التنظيم والاستقلالية، وغرس ثقافة التقييم الذاتي والتطوير، والحرص على وضوح السياسات واللوائح، وأن يكون الهدف هو الوصول إلى نظم للتنظيم والمراقبة تراها الأطراف المعنية منصفة
- تبسيط السياسات والإجراءات للمدارس الخاصة ووضع دليل لسياسات المدارس الخاصة
- التوفيق بين مراقبة المدارس الخاصة ومراقبة المدارس الحكومية، وتطبيق السياسات والإجراءات نفسها على الفئتين في كثير من المجالات مع إجراء بعض التعديلات للمدارس الخاصة الدولية إذا لزم الأمر

- جمع المزيد من البيانات عن المدارس الخاصة، بما في ذلك بيانات الاختبارات الإقليمية والدولية وبيانات الجودة الأخرى، وتوصيل كل هذا للأطراف المعنية
- إعداد أطفال المدارس الخاصة الكوردية للاندماج التام في مجتمع إقليم كردستان - العراق باشرط أن يدرس جميع أطفال الإقليم اللغتين الكوردية والعربية وأن يُقيموا باستخدام الامتحانات الإقليمية
- توضيح سياسات وإجراءات توظيف المعلمين في المدارس الخاصة (شروط المؤهلات الدراسية وفحوصات الحالة الجنائية ومزايا الضمان الاجتماعي)
- اتخاذ قرار بشأن المستوى المطلوب من الدعم للمدارس الخاصة (والذي قد يشمل منح المدارس قروضًا، أو دعم الطلاب في دفع الرسوم الدراسية، أو توفير الكتب الدراسية، أو التوسع في برامج الشراكة بين القطاعين العام والخاص)

التدريب المستمر للمعلمين

- ربط التدريب أثناء الخدمة بإستراتيجية واسعة للوزارة لتحسين نتائج التعليم
- الاعتماد على مدربين بدوام كامل لتقديم التدريب أثناء الخدمة
- منح الأولوية للتدريب على محتوى المنهج
- وضع الظروف الحالية للفصول الدراسية بالإقليم في الاعتبار
- جعل التدريب دوريًا وأكثر اتساقًا
- تقييم احتياجات التدريب دوريًا
- تقييم فاعلية برامج التدريب لإجراء تحسينات

الخطوات القادمة لتحسين التعليم في إقليم كردستان من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر

على مدار السنوات الثلاث الماضية، وضعنا مجموعة من الأولويات الإستراتيجية لتحسين التعليم في إقليم كردستان - العراق (Vernez, Culbertson, and Constant, 2014) وقدمنا توصيات محددة للتوسع في التعليم المهني الثانوي وتعزيزه (Constant et al., 2014)، وتناولنا في هذا التقرير القضايا الرئيسية للحكومة وضمان الجودة في المدارس ودعم المدارس الخاصة والتطوير المهني أثناء الخدمة. وبالتفكير في المستقبل، قد ترغب وزارة التربية بحكومة إقليم كردستان في مواصلة التقدم في تطوير الجودة وزيادة فرص الحصول على التعليم. وفي العديد من المجالات، فإن أقصى فائدة يمكن تحقيقها هي الارتقاء بالجودة.

الاستمرار في تنفيذ أولويات التعليم الإستراتيجية

تنفذ وزارة التربية عددًا كبيرًا من المبادرات الجديدة، ولكن هذه المبادرات ستحتاج إلى وقت طويل وجهود مستمرة حتى تترسخ.

تطوير معايير المناهج الدراسية

لا تتبع وزارة التربية حاليًا معايير مفصلة لكفاءة الطلاب لتوجيه تطوير المناهج الدراسية وتقييم كفاءة طلابها. ويمكن للوزارة تقييم اختبارات الإقليمية للتصحيح الدراسي باستخدام المعايير الدولية ثم مراجعة معايير إقليم كردستان - العراق التربوية وتطويرها.

بناء قدرات تحليل البيانات

على الرغم من أن وزارة التربية قد اكتسبت القدرة على جمع بيانات المدارس دوريًا، إلا أن قدراتها في تحليل البيانات التي تجمعها لا تتجاوز توفير الحد الأدنى من البيانات الوصفية. ويمكن للوزارة أن تُنشئ مكتبًا للبحوث والتقييم، وتطور قدرتها على جمع بيانات موثوقة، وتنمي قدرتها على تحليل ملفات البيانات الكبيرة، وتقييم فاعلية البرامج التربوية.

تحسين إعداد المدارس الثانوية للطلاب

منذ أن ألغى إصلاح التعليم عام ٢٠٠٨ اعتبار مستوى الأداء في اختبار الصف التاسع شرطاً أساسياً للالتحاق بالمدارس الثانوية، زادت أعداد الملتحقين بالمدارس الثانوية بمعدل يفوق زيادتها في أي مرحلة أخرى. ويمكن للوزارة أن تقيّم التعليم المقدم لتحسين جودته وارتباطه بسوق العمل ومتطلبات القبول في الجامعات.

مراجعة سياسات القبول في الجامعات

في الوقت الحالي، يُوزع الطلاب الراغبون في مواصلة تعليمهم الجامعي توزيعاً مركزياً على التخصصات الدراسية والكليات، ويعتمد هذا التوزيع إلى حد كبير على نتائجهم في اختبارات الصف الثاني عشر التي تعقدها الوزارة والأماكن المتاحة. وعلى الرغم من مراعاة رغبات الطلاب ومتطلبات الكليات في الطلاب الذين يلتحقون بها في نطاق ضيق، إلا أن هذه الرغبات والمتطلبات لا يُعمل بها غالباً. ويمكن لحكومة إقليم كردستان تقييم فاعلية سياسات القبول الحالية ومراجعتها بناءً على ذلك.

توصيف الوظائف في الهيكل التنظيمي المقترح

نقدم في هذا الملحق توصيفاً لوظائف نائب الوزير ومجموعة المديرين ومديري العموم التاليين:

٨٨	.....	نائب الوزير
٩٠	.....	مدير عام مديرية التعليم العام
٩٢	.....	مدير مديرية المعايير والمناهج
٩٣	.....	مدير مديرية الاختبارات
٩٤	.....	مدير مديرية تعليم الطلاب الاستثنائيين
٩٥	.....	مدير مديرية الوسائل التعليمية والمكتبات
٩٦	.....	مدير مديرية التطوير المهني
٩٨	.....	مدير مديرية الاستشارات المهنية للطلاب
٩٩	.....	مدير مديرية المدارس الخاصة
١٠٠	.....	مدير مديرية الفنون والرياضة
١٠١	.....	مدير عام مديرية التعليم المهني
١٠٣	.....	مدير مديرية معايير ومناهج التعليم المهني
١٠٥	.....	مدير مديرية اختبارات التعليم المهني
١٠٧	.....	مدير مديرية الوسائل التعليمية والمكتبات للتعليم المهني
١٠٨	.....	مدير مديرية التطوير المهني بالتعليم المهني
١١٠	.....	مدير مديرية علاقات أصحاب العمل
١١٢	.....	مدير مديرية أبحاث السوق والبيانات
١١٤	.....	مدير عام مديرية التخطيط والبحوث والتقييم
١١٦	.....	مدير مديرية التخطيط الإستراتيجي
١١٧	.....	مدير مديرية الإحصاء وجمع البيانات
١١٨	.....	مدير مديرية البحوث والتقييم
١٢٠	.....	مدير مديرية وضع البرامج وطرق التدريس الحديثة
١٢١	.....	المدير العام لضمان الجودة والإشراف
١٢٣	.....	مدير مديرية ضمان الجودة
١٢٤	.....	مدير مديرية الإشراف
١٢٥	.....	مدير عام مديرية الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة
١٢٧	.....	مدير مديرية الموارد البشرية
١٢٨	.....	مدير مديرية الشؤون المالية
١٢٩	.....	مدير مديرية الشؤون القانونية
١٣٠	.....	مدير مديرية الخدمات العامة والمشتريات
١٣١	.....	مدير مديرية المرافق
١٣٢	.....	مدير مديرية تكنولوجيا المعلومات
١٣٣	.....	مدير مديرية التدقيق الداخلي (أو المفتش العام)
١٣٤	.....	مدير مديرية العلاقات العامة والإعلام
١٣٥	.....	مدير مديرية العلاقات الدولية
١٣٦	.....	المستشار

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/نائب الوزير

المسمى الوظيفي:	نائب الوزير
وصف المنصب:	الإدارة الإستراتيجية للإجراءات الداخلية والعمليات اليومية بوزارة التربية بغرض تحقيق رسالة الوزارة
الرئيس المباشر:	الوزير

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- دعم الوزير في تحقيق رؤية وزارة التربية وأولوياتها.
- ضمان فعالية عمل جميع المديریات العامة والمديریات التابعة لوزارة التربية والتنسيق بينها.
- التنسيق مع الوزير والمجالس بشأن وضع رؤية وزارة التربية ورسالتها وأهدافها وتنقيح كل منها.
- قيادة عملية التخطيط الإستراتيجي لضمان تنقيح رؤية وزارة التربية ورسالتها وأهدافها وأولوياتها وتحقيق جميع ما سبق.
- وضع خطة تشمل جميع جهات وزارة التربية وتحدد ما الذي ستُنجزه كل إدارة عامة أو إدارة.
- وضع الإستراتيجية الشاملة لوزارة التربية وتنفيذها.
- وضع أهداف يمكن قياسها ومن شأنها دعم أهداف وزارة التربية وأولوياتها.
- تقديم تقارير دورية وعند الحاجة إلى الوزير والمجالس.
- قيادة عملية إعداد الموازنة والتخطيط التي تتضمن مشاركات من جميع المديریات العامة والمديریات (بدعم من مدير التخطيط الإستراتيجي ومدير إدارة الموازنة).
- تمثيل الوزير في المهام والاجتماعات العامة كلما اقتضى ذلك.
- تقديم التوجيه والإرشاد الإستراتيجي إلى مديري العموم المختصين بالمسؤوليات التالية:
 - التعليم العام: وضع السياسات وتوفير الدعم للتعليم الأكاديمي العام.
 - التعليم المهني: وضع السياسات وتوفير الدعم للتعليم المهني.
 - التخطيط والبحوث والتقييم: إجراء التخطيط الإستراتيجي، والبحوث، والتقييم.
 - الإشراف وضمان الجودة: دعم عمليات تحسين المدارس.
 - الدعم: توفير خدمات الموارد البشرية والشؤون المالية والشؤون القانونية وتكنولوجيا المعلومات والمرافق والخدمات العامة لجميع الجهات بالوزارة.
 - المنظمات الدولية: التنسيق مع المنظمات الخارجية.
- تنسيق الأعمال التي تتعلق بمسؤوليات أكثر من إدارة عامة.
- تنفيذ أي مهام أخرى يكلفه الوزير بها.

المؤهلات:

- تفكير إستراتيجي ومهارات إدارية فائقة.
- مهارات متميزة في اتخاذ القرارات.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- سجل حافل بتكوين الوحدات التنظيمية وإدارتها.
- دراية عامة بعمليات التعليم العام والتعليم المهني.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بِناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- دراية بعمليات التخطيط الإستراتيجي.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- يشترط الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس، ويفضل درجة الماجستير أو ماجستير إدارة الأعمال (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة أكثر من ١٠ سنوات، منها ٤ سنوات أو أكثر في إدارة المؤسسات متعددة الأقسام، ويفضل خبرة ٤ سنوات على الأقل في إدارة إحدى المؤسسات التعليمية.
- يفضل إجادة اللغتين العربية والإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير عام مديريةية التعليم العام
وصف المنصب:	الإدارة الإستراتيجية لشؤون العمل اليومي من وضع للسياسات، وعمليات وإجراءات داخلية، بما يدعم التعليم الأكاديمي بدءًا من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- ضمان فعالية عمل جميع مديريات التعليم العام والتنسيق بينها.
- التنسيق مع نائب الوزير والمجالس بشأن وضع الرؤية والرسالة والأهداف الأكاديمية وتحسين كلٍ منها.
- التنسيق مع وزارة التربية في بغداد حسب الاقتضاء.
- المشاركة في عملية التخطيط الإستراتيجي لضمان رؤية وزارة التربية ورسالتها وأهدافها وأولوياتها وتعزيز كلٍ منها.
- وضع إستراتيجية شاملة للتعليم العام وتنفيذها.
- إجراء عمليات تخطيط دورية (كل عام على سبيل المثال) لضمان وضع جميع المديریات خطط محددة لتحقيق أهداف من شأنها أن تدعم رسالة وزارة التربية وأهدافها وأولوياتها.
- وضع أهداف يمكن قياسها من شأنها دعم أهداف التعليم الأكاديمي وأولوياته.
- مراقبة مستوى تقدم الإدارة نحو تحقيق الأهداف ورفع التقارير به.
- المشاركة في عملية إعداد الموازنة والتخطيط التي تتضمن مشاركات من جميع مديريات التعليم العام (بدعم من مدير التخطيط الإستراتيجي ومدير إدارة إعداد الموازنة).
- تقديم التوجيه والإرشاد الإستراتيجي إلى المديرين المختصين بالمسؤوليات التالية:
 - المعايير والمناهج: وضع معايير دراسية ومناهج لجميع الصفوف والمواد الدراسية.
 - الاختبارات: وضع اختبارات موحدة لقياس تحصيل الطلاب الدراسي تتماشى مع المناهج وإدارة مثل هذه الاختبارات وإعداد التقارير الخاصة بالنتائج.
 - التربية الخاصة: وضع السياسات والمواد اللازمة للطلبة ذوي الإعاقة والطلاب المتفوقين.
 - الوسائل التعليمية والمكتبات: تحديد وتطوير الأدوات والمواد اللازمة لمساعدة المعلم في تدريس المنهج وتطوير محتوى المكتبة المدرسية.
 - التطوير المهني: وضع السياسات وتحديد الاحتياجات وتوفير ما يلزم للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين والمشرفين ومرشدي الطلاب.
 - الإرشاد الطلابي: وضع السياسات والمواد اللازمة لدعم المرشدين.
 - المدارس الخاصة: وضع سياسات لإنشاء المدارس الخاصة وتشغيلها ومراقبة امتثالها لقانون المدارس الخاصة ولوائحه.
 - الفنون والرياضة: وضع سياسات لتدريس الفنون والرياضات بالمدارس والإشراف على المعارض الفنية والمسابقات الرياضية، بما في ذلك الدوري الرياضي المدرسي.
- دعم وضع إجراءات تتسم بالكفاءة والفعالية في جميع أعمال المديرية العامة.
- التنسيق مع المنظمات الدولية المعنية بتطوير التعليم في إقليم كردستان - العراق حسب الاقتضاء.

المؤهلات:

- تفكير إستراتيجي وقدرات إدارية فائقة.
- مهارات متميزة في اتخاذ القرارات.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية واسعة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- الدراية بعمليات التخطيط.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- يشترط الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير في التربية أو ماجستير إدارة الأعمال (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ١٠ سنوات، وخبرة ٤ سنوات أو أكثر في إدارة المؤسسات متعددة الأقسام، ويفضل خبرة ٤ سنوات أو أكثر في إدارة إحدى المؤسسات التعليمية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية المعايير والمناهج
وصف المنصب:	وضع معايير معرفة الطلاب وتحديد محتوى المناهج الدراسية التي تتوافق مع هذه المعايير لكل مادة وصف دراسي.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نواب الوزير للتعليم العام

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع معايير معرفة الطلاب لكل مادة وصف دراسي ومراجعتها.
- تحديد ومراجعة محتوى المنهج والتسلسل لكل مادة وصف دراسي بما يتماشى مع معايير المعرفة.
- التنسيق مع وزارة التربية في بغداد بخصوص قضايا المعايير والمناهج حسب الاقتضاء.
- تحديد الكتب والمناهج وغيرها من الوسائل التعليمية المصممة لدعم تدريس المناهج الدراسية ومراجعتها والموافقة عليها.
- التنسيق مع مدير إدارة الاختبارات في التوفيق بين اختبارات التحصيل الدراسي للطلاب وبين المعايير والمناهج.
- التنسيق مع مدير مديرية التطوير المهني لتقديم تدريب للمعلمين على المعايير والمناهج الدراسية.
- التنسيق مع كليات المعلمين وكلية التربية لضمان موازنة المعايير والمناهج مع الإعداد التأهيلي للمعلمين.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية في التعليم والإدارة.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة ليسانس التربية، ويفضل درجة الماجستير في التربية (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال وضع المعايير والمناهج الدراسية في إحدى المؤسسات التعليمية وخبرة أكثر من ٣ سنوات بأحد المناصب الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الاختبارات
وصف المنصب:	وضع اختبارات موحدة للطلاب (اختبارات التحصيل الدراسي وغيرها) وإدارتها.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نواب الوزير للتعليم العام

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع الاختبارات السنوية الموحدة للتحصيل الدراسي للطلاب على مستوى الإقليم ومراجعتها بما يتوافق مع المعايير والمناهج الدراسية.
- وضع بنك أسئلة للاختبارات الموحدة السنوية وتحديثه.
- التنسيق مع مدير مديرية المعايير والمناهج لضمان توافق الاختبارات مع المعايير والمناهج.
- وضع نوعيات أخرى من الاختبارات وتحديثها وفقاً لطلبات الوزير أو نائب الوزير والمدير العام لمديرية التعليم العام.
- الإشراف على إدارة الاختبارات السنوية وضمان نزاهة نظام الامتحانات.
- تنسيق الاختبارات الدولية للتحصيل الدراسي للطلاب وإجرائها.
- إعداد تقارير نتائج الطلاب لكل اختبار على حدة وتقارير مجمعة حسب المدرسة والمنطقة التعليمية والمحافظة والإقليم وتقديمها إلى الوزير.
- تقديم نسخ من نتائج الاختبارات إلى المعلمين ومديري المدارس ومديرية البحوث والتقييم لإجراء مزيد من التحليل.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للاختبارات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في علم النفس أو القياس النفسي أو تقييم التعليم، ويفضل درجة الماجستير في علم النفس أو القياس النفسي أو تقييم التعليم (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال وضع الامتحانات، وخبرة ٣ سنوات على الأقل بأحد المناصب الإدارية، وخبرة ٣ سنوات على الأقل بإحدى المؤسسات التعليمية.
- يفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية تعليم الطلاب الاستثنائيين
وصف المنصب:	وضع السياسات واللوائح والمواد اللازمة للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والطلاب الموهوبين والمبدعين.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نائب الوزير والمدير العام لمديرية التعليم العام

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع السياسات واللوائح الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ومراجعتها.
- وضع السياسات واللوائح الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين ومراجعتها.
- وضع المناهج التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالتعاون مع مديرية المعايير والمناهج ومراجعة هذه المناهج.
- وضع المناهج التعليمية للطلاب الموهوبين والمبدعين بالتعاون مع مديرية المعايير والمناهج ومراجعة هذه المناهج.
- وضع المبادئ التوجيهية للتعرف على الطلاب ذوي الاحتياجات الاستثنائية وإحالتهم إلى الخدمات المناسبة وتنفيذ هذه المبادئ.
- تطوير المواد والوسائل التعليمية وتحديد الكتب للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالتعاون مع إدارة الوسائل التعليمية.
- وضع المواد والوسائل التعليمية واختيار الكتب للطلاب الموهوبين والمبدعين بالتعاون مع إدارة الوسائل التعليمية.
- مواكبة التطورات المتعلقة بأفضل الممارسات الدولية في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب الموهوبين والمبدعين
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب الموهوبين والمبدعين.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية الخاصة أو علم النفس، ويفضل درجة الماجستير في مجال التربية الخاصة أو علم النفس (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال التربية الخاصة في إحدى المؤسسات التعليمية، وخبرة ٣ سنوات أو أكثر في أحد المناصب الإدارية.
- القدرة على قراءة النصوص الإنجليزية وفهمها، ويفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الوسائل التعليمية والمكتبات
وصف المنصب:	تطوير الأدوات والمواد واختيار الكتب التي تساعد المعلم في تدريس المنهج.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نواب الوزير للتعليم العام

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تطوير الوسائل التعليمية وغيرها من مواد التدريس لكل مادة وصف دراسي ومراجعتها، بما في ذلك خطط الدروس وتسلسل المناهج والخرائط و مواد المختبرات ووسائل الإيضاح.
- التنسيق مع مدير مديرية المعايير والمناهج لضمان توافق هذه المواد والكتب مع المعايير والمناهج.
- التنسيق مع مدير مديرية التطوير المهني لدمج هذه المواد في تدريب المعلمين.
- وضع المعايير وتحديد الكتب لإدراجها في المكتبات المدرسية.
- مواكبة الأبحاث والتطوير الدولي في مجال الأدوات والمواد التعليمية.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير في التربية (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال تطوير الوسائل التعليمية وخبرة ٣ سنوات أو أكثر بأحد المناصب الإدارية.
- يفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية التطوير المهني
وصف المنصب:	وضع السياسات والدورات التدريبية وتحديد الاحتياجات وتقديم التطوير المهني المستمر للمعلمين ومديري المدارس والمشرفين ومرشدي الطلاب.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نائب الوزير للتعليم العام

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع السياسات واللوائح الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة لموظفي المدارس وغيرهم من الموظفين ومراجعتها.
- الإشراف على معاهد التدريب.
- تحديد الاحتياجات للتدريب أثناء الخدمة من خلال إجراء المشاورات مع المدير العام للإشراف وضمان الجودة والمديريات التعليمية بالمحافظات ومديري المدارس وغيرهم من الأطراف المعنية.
- وضع مسح دوري (نصف سنوي على سبيل المثال) والإشراف على تنفيذه وتحليله لمعرفة الاحتياجات التدريبية للعاملين من معلمين ومديرين ومشرفين وذلك بالتعاون مع مديرية الإحصاء وجمع البيانات.
- إعداد خطة تدريب سنوية أثناء الخدمة وتنفيذها مع تحديد عدد الدورات المراد تقديمها وأنواعها وعدد الموظفين والمعايير المطلوبة التي سيتم التدريب عليها.
- وضع دورات تدريبية قصيرة وطويلة الأجل لتلبية احتياجات التدريب أثناء الخدمة ومراجعتها.
- تنسيق تصميم الدورات التدريبية مع مديرية المعايير والمناهج ومديرية الوسائل التعليمية والمكتبات.
- وضع برامج لتدريب العاملين في المدارس على استخدام التقييم الذاتي ووضع خطط تحسين المدارس.
- ضمان الارتقاء المستمر بإعداد المدرسين المحترفين.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.
- الإشراف على الاستشاريين والمنظمات الدولية المشاركة في تقديم التدريب.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للتدريب أثناء الخدمة.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير في التربية (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ١٠ سنوات في مجال التطوير المهني، منها ٤ سنوات على الأقل بأحد المناصب الإدارية و٤ سنوات بإحدى المؤسسات التعليمية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الاستشارات المهنية للطلاب
وصف المنصب:	وضع السياسات والمواد للمرشدين المهنيين للطلاب.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نائب الوزير والمدير العام للتعليم

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع السياسات واللوائح الخاصة بالمرشدين المهنيين للطلاب ومراجعتها.
- تطوير مبادئ توجيهية لبرامج الإرشاد على مستوى المدرسة.
- وضع المعايير والشروط ومقاييس الأداء للمرشدين المهنيين للطلاب وتحديثها.
- وضع المواد، بما في ذلك نشرات التطوير الوظيفي الأكاديمي والمهني ومواد الاختبار المهني، وغيرها من الأدوات لدعم عمل مرشدي الطلاب.
- إقامة العلاقات مع أصحاب العمل والحفاظ عليها لجلب المتحدثين إلى الفصول الدراسية واستقبال الطلاب في هذا المجال لتعريفهم بعالم العمل، وذلك بالتعاون مع مديرية علاقات أصحاب العمل في المديرية العامة للتعليم المهني.
- ضمان الارتقاء المستمر بمعرفة مرشدي الطلاب، وذلك بالتنسيق مع مديرية التطوير المهني.
- مواكبة أفضل الممارسات الدولية لإرشاد الطلاب.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- دراية واسعة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي، بما في ذلك إجراءات التعليم المهني.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية لإرشاد الطلاب.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية أو علم النفس أو تقديم الإرشاد، ويفضل درجة الماجستير في التربية أو علم النفس (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال الإرشاد الطلابي بإحدى المؤسسات التعليمية، ٣ سنوات منها على الأقل بأحد المناصب الإدارية.
- القدرة على قراءة النصوص الإنجليزية وفهمها، ويفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية المدارس الخاصة
وصف المنصب:	وضع سياسات للتوسع في المدارس الخاصة وتشغيلها والإشراف عليها.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نائب الوزير للتعليم العام

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع السياسات واللوائح المنظمة لتوسع المدارس الخاصة وتشغيلها والإشراف عليها ومراجعتها.
- مراجعة طلبات إنشاء مدارس خاصة جديدة والموافقة عليها.
- ضمان امتثال المدارس الخاصة للقانون والسياسات واللوائح المنظمة للمدارس الخاصة.
- وضع إجراءات مراقبة الجودة بالمدارس الخاصة وضمان تنفيذها بالتعاون مع المدير العام لضمان الجودة والإشراف.
- إعداد تقرير سنوي يتضمن معلومات عن عدد المدارس والطلاب حسب النوع ومدى امتثال المدارس الخاصة وأدائها والأمور التي قد يلزم معالجتها في العام القادم.
- مواكبة التطور في أفضل الممارسات في مجال الحوافز والإشراف على المدارس الخاصة.
- التنسيق مع مدير عام مديرية التخطيط والبحوث والتقييم لإجراء الدراسات وتوقعات الطلب على التعليم الخاص.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للمدارس الخاصة.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير في التربية (أو ما يعادلها من خبرة).
- قراءة وفهم النصوص الإنجليزية، ويفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الفنون والرياضة
وصف المنصب:	وضع سياسات تدريس الفنون والرياضات وتنظيم المعارض الفنية والمسابقات الرياضية والإشراف عليها، بما في ذلك الدورات الرياضية المدرسية.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نائب الوزير والمدير العام لمديرية التعليم العام

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع السياسات واللوائح الخاصة بتدريس الفنون والرياضات ومراجعتها.
- تطوير ومراجعة السياسات واللوائح الخاصة بعقد المعارض الفنية للطلاب.
- وضع السياسات واللوائح الخاصة لتنظيم المسابقات للرياضات الفردية والجماعية بين المدارس ومراجعتها.
- تنظيم العروض الفنية للطلاب على مستوى المنطقة والمحافظات وإقليم كردستان - العراق.
- تنظيم المسابقات الرياضية للطلاب على مستوى المنطقة والمحافظات وإقليم كردستان العراق.
- تطبيق الامتثال للسياسات واللوائح تجاه الفنون والرياضات الخاصة بالطلاب.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات تنظيمية قوية.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للفنون والرياضات الخاصة بالطلاب.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- التخرج في إحدى معاهد الفنون أو الرياضات، أو الحصول على درجة الليسانس في الفنون أو الرياضات (أو ما يعادلها).
- خبرة ٧ سنوات في مجال الفنون والرياضات الخاصة بالطلاب، ٣ سنوات منها على الأقل بأحد المناصب الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير عام مديرية التعليم المهني
وصف المنصب:	إدارة أمور العمل اليومي والتي تشمل وضع السياسات والعمليات والإجراءات الداخلية بطريقة إستراتيجية لدعم التعليم المهني الثانوي.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- ضمان فعالية التشغيل والتنسيق لكافة مديريات التعليم المهني.
- التنسيق مع نائب الوزير والمجالس بشأن خلق رؤية التعليم المهني لوزارة التربية ورسالتها وأهدافها وتحسين كل منها.
- المشاركة في عملية التخطيط الإستراتيجي لضمان تحسين رؤية وزارة التربية للتعليم المهني ورسالتها وأهدافها وأولوياتها وتعزيز كل منها.
- وضع إستراتيجية شاملة للتعليم المهني وتنفيذها.
- ضمان مشاركة أصحاب العمل وغيرهم من الشركاء في المجتمع في وضع البرامج المهنية.
- إجراء عمليات تخطيط دورية (كل عام على سبيل المثال) لضمان وضع جميع المديريات خطط محددة لتحقيق أهداف من شأنها أن تدعم رسالة وزارة التربية وأهدافها وأولوياتها.
- وضع أهداف يمكن قياسها من شأنها دعم أهداف التعليم المهني وأولوياته.
- مراقبة مستوى تقدم الإدارة نحو تحقيق الأهداف وإعداد التقارير عنه.
- المشاركة في عملية إعداد الموازنة والتخطيط التي تتضمن مشاركات من جميع مديريات التعليم المهني (بدعم من مدير التخطيط الإستراتيجي ومدير إدارة إعداد الموازنة).
- التنسيق مع مدير عام مديرية التعليم العام بخصوص المنهج الدراسي الأكاديمي وشروط الامتحانات ومع مدير مديرية الاستشارات المهنية للطلاب بخصوص منهجية الاستشارات وممارساتها.
- تقديم التوجيه والإرشاد الإستراتيجي إلى المديرين المختصين بالمسؤوليات التالية:
 - المعايير والمناهج: وضع معايير دراسية ومناهج لجميع الصفوف والتخصصات المهنية.
 - الاختبارات: وضع اختبارات موحدة للطلاب (اختبارات التحصيل الدراسي وغيرها) بما يتماشى مع المناهج وإدارة مثل هذه الاختبارات وإعداد التقارير الخاصة بالنتائج.
 - الوسائل التعليمية والمكتبات: تطوير الأدوات والمواد واختيار الكتب لمساعدة المعلمين المهنيين على تدريس المنهج.
 - التطوير المهني: وضع السياسات وتحديد الاحتياجات وتوفير التدريب أثناء الخدمة للعاملين بالمدارس المهنية من معلمين ومديرين ومشرفين.
 - علاقات أصحاب العمل: إقامة العلاقات مع أصحاب العمل وغيرهم من شركاء المجتمع والحفاظ عليها لضمان مشاركتهم في وضع المعايير والمناهج المهنية وتوفير الفرص لطلاب التعليم المهني لاكتساب الخبرة العملية.
 - أبحاث السوق والبيانات: تجميع بيانات سوق العمل وتحليلها ونشرها لتحديد احتياجات سوق العمل المستقبلية والمهارات المطلوبة.
- دعم تطوير إجراءات تتسم بالكفاءة والفعالية في جميع مديريات المديرية العامة.

المؤهلات:

- تفكير إستراتيجي فائق.
- قدرات قوية على اتخاذ القرارات.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية شاملة بالتدريب والتعليم المهني وإجراءات التدريب.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- الدراية بعمليات التخطيط.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- يشترط الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في التعليم المهني، ويفضل درجة الماجستير في مجال التعليم المهني أو ماجستير إدارة الأعمال (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ١٠ سنوات، ٤ سنوات منها على الأقل في إدارة المؤسسات متعددة الأقسام، ويفضل خبرة ٤ سنوات أو أكثر في إدارة إحدى مؤسسات التعليم المهني.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية معايير ومناهج التعليم المهني
وصف المنصب:	وضع معايير معرفة طلاب التعليم المهني وتحديد محتوى المناهج الدراسية المهنية التي تتوافق مع هذه المعايير لكل مهنة وصف دراسي.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نواب الوزير للتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع معايير معرفة طلاب التعليم المهني لكل مهنة وصف دراسي ومراجعتها.
- ضمان مشاركة أصحاب العمل وغيرهم من شركاء المجتمع في تطوير المعايير المهنية والمناهج وشروط اعتماد الطلاب.
- وضع المواد التعليمية الأكاديمية لطلاب التعليم المهني ومراجعتها؛ لتتماشى مع المواد الأكاديمية للتعليم الثانوي التحضيري بالتعاون مع مديرية المعايير والمناهج التابعة للإدارة العامة للتعليم العام.
- تحديد ومراجعة محتوى المنهج التعليمي المهني والتسلسل لكل مهنة وصف دراسي بما يتماشى مع المعايير المهنية.
- تحديد الكتب والمناهج وغيرها من الوسائل التعليمية المصممة لدعم تدريس المناهج الدراسية المهنية ومراجعتها والموافقة عليها.
- التنسيق مع مدير مديرية الاختبارات في التوفيق بين اختبارات التحصيل الدراسي للطلاب وبين المعايير والمناهج المهنية.
- التنسيق مع مدير مديرية التطوير المهني لتقديم تدريب للمعلمين المهنيين على المعايير والمناهج الدراسية.
- التنسيق مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لضمان توافق التعليم المهني الثانوي مع مناهج التعليم الفني الجامعي.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بالتدريب والإجراءات التعليمية الخاصة بالتعليم والتدريب الفني والمهني.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للتعليم والتدريب الفني والمهني.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في التعليم المهني، ويفضل درجة الماجستير في مجال التعليم المهني (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال وضع المعايير والمناهج الدراسية بإحدى مؤسسات التعليم المهني، ٣ سنوات منها على الأقل بأحد المناصب الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية اختبارات التعليم المهني
وصف المنصب:	وضع اختبارات مهنية موحدة للطلاب (اختبارات التحصيل الدراسي وغيرها) وإدارتها.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير أو نواب الوزير للتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع الاختبارات السنوية الموحدة على مستوى المنطقة لقياس التحصيل الدراسي لطلاب التعليم المهني وذلك بما يتوافق مع المعايير والمناهج الدراسية المهنية، ومراجعة هذه الاختبارات.
- ضمان مشاركة أصحاب العمل وغيرهم من شركاء المجتمع في وضع شروط اعتماد الطالب.
- وضع بنك أسئلة لاختبارات التعليم المهني الموحدة السنوية وتحديثها.
- التنسيق مع مدير مديرية معايير ومناهج التعليم المهني لضمان توافق الاختبارات مع المعايير والمناهج التعليمية المهنية.
- التنسيق مع مدير مديرية الاختبارات بالمديرية العامة للتعليم العام لضمان توافق القسم الأكاديمي للاختبارات.
- وضع نوعيات أخرى من الاختبارات وتحديثها وفقاً لطلبات الوزير أو نائب الوزير والمدير العام لمديرية التعليم المهني.
- الإشراف على إدارة اختبارات التعليم المهني السنوية وضمان نزاهة نظام الاختبارات.
- إعداد تقارير نتائج الطلاب لكل اختبار على حدة وتقارير مجمعة حسب المدرسة والمنطقة التعليمية والمحافظة والإقليم وتقديمها إلى الوزير والجهات المعنية الأخرى.
- تقديم البيانات والنتائج القادمة من الاختبارات المهنية إلى المعلمين ومديري المدارس وإلى مديرية البحوث والتقييم لتحليلها.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بعمليات التعليم المهني.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للتعليم والتدريب الفني والمهني.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في علم النفس أو القياس النفسي، ويفضل الحصول على درجة الماجستير في علم النفس أو القياس النفسي (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال وضع الامتحانات، وخبرة ٣ سنوات الأقل بأحد المناصب الإدارية، وخبرة ٤ سنوات أو أكثر بإحدى المؤسسات التعليمية.
- يفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الوسائل التعليمية والمكتبات للتعليم المهني
وصف المنصب:	تطوير الأدوات والمواد واختيار الكتب التي تساعد المعلم المهني في تدريس المنهج.
الرئيس المباشر:	(نائب) الوزير أو نواب الوزير للتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تطوير الوسائل التعليمية وغيرها من المواد التعليمية لكل مادة مهنية وصف دراسي ومراجعتها، بما في ذلك خطط الدروس وتسلسل المناهج والخرائط والمواد الخاصة بورش العمل ووسائل الإيضاح.
- التنسيق مع مدير مديرية معايير ومناهج التعليم المهني لضمان توافق هذه المواد والكتب مع المعايير والمناهج التعليمية المهنية.
- التنسيق مع مدير مديرية التطوير المهني بالتعليم المهني لدمج هذه المواد في تدريب معلمي التعليم المهني.
- اختيار الكتب التي ستوضع في المكتبات المدرسية.
- مواكبة البحوث والتطوير الدولي في مجال الأدوات والمواد التعليمية المهنية وتطوير التعليم والتدريب الفني والمهني.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بعمليات التعليم المهني.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للتعليم والتدريب الفني والمهني.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير في التعليم المهني (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال تطوير الوسائل التعليمية المهنية، وخبرة ٣ سنوات على الأقل بأحد المناصب الإدارية.
- يفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية التطوير المهني بالتعليم المهني
وصف المنصب:	وضع السياسات والدورات التدريبية وتحديد الاحتياجات وتقديم التطوير المهني المستمر لمعلمي التعليم المهني ومديري المدارس والمشرفين.
الرئيس المباشر:	(نائب) الوزير أو نائب الوزير للتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع السياسات واللوائح الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة لموظفي مدارس التعليم المهني وغيرهم من الموظفين.
- تحديد الاحتياجات للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين المهنيين من خلال إجراء المشاورات مع المدير العام لمديرية ضمان الجودة والإشراف ومديريات التعليم المهني بالمحافظات ومديري المدارس وغيرهم من الأطراف المعنية.
- وضع مسح دوري (نصف سنوي على سبيل المثال) والإشراف على تنفيذه وتحليله لمعرفة الاحتياجات التدريبية للعاملين بالتعليم المهني من معلمين ومديرين ومشرفين وذلك بالتعاون مع مديرية الإحصاء وجمع البيانات.
- إعداد خطة تدريب سنوية أثناء الخدمة وتنفيذها مع تحديد عدد الدورات المراد تقديمها وأنواعها وعدد الموظفين والمعايير المطلوبة التي سيتم التدريب عليها.
- وضع دورات تدريبية قصيرة وطويلة الأجل لتلبية احتياجات التدريب أثناء الخدمة ومراجعتها.
- تنسيق تصميم الدورات التدريبية المهنية مع مديرية المعايير والمناهج ومديرية الوسائل التعليمية والمكتبات.
- التنسيق مع مديرية معايير ومناهج التعليم المهني ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي لضمان التوافق بين التعليم المهني الثانوي والتعليم الفني بعد الثانوي.
- التنسيق مع مديرية التطوير المهني ومعاهد التدريب لتوفير التدريب الفعلي للمعلمين الأكاديميين بالمدارس المهنية ومعلمي ومديري المدارس المهنية.
- ضمان الارتقاء المستمر لإعداد مدربين محترفين بالتعليم المهني.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بعمليات التعليم المهني.
- دراية متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للتعليم والتدريب الفني والمهني أثناء الخدمة.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- يشترط الحصول على درجة الليسانس في التعليم المهني أو الموارد البشرية، ويفضل الحصول على ماجستير في التعليم المهني أو الموارد البشرية (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال التطوير المهني، وخبرة لا تقل عن ٣ سنوات بأحد المناصب الإدارية وخبرة ٣ سنوات بإحدى المؤسسات التعليمية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية علاقات أصحاب العمل
وصف المنصب:	إقامة علاقات مع أصحاب العمل وغيرهم من شركاء المجتمع والحفاظ عليها لضمان مشاركتهم في وضع المعايير والمناهج المهنية وتوفير الفرص لطلاب التعليم المهني لاكتساب الخبرة العملية.
الرئيس المباشر:	(نائب) الوزير أو نائب الوزير للتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- إقامة علاقات مع أصحاب العمل وغيرهم من شركاء المجتمع لضمان مشاركتهم في تحديد المعايير والمناهج التعليمية المهنية وتحديد مؤهلات الطلاب.
- تشجيع أصحاب العمل على منح الطلاب فرص للحصول على الخبرة العملية.
- تحديد متطلبات السلامة والسلوكيات وغيرها من المتطلبات للطلاب أثناء حصولهم على الخبرة العملية مع أصحاب العمل.
- تحديد متطلبات السلامة والسلوكيات والتوجيه لأصحاب العمل وموظفيهم الذين يقدمون الخبرة العملية للطلاب.
- إقامة شراكة مع أصحاب الأعمال لتطوير نموذج للتدريب الحرفي للطلاب المتدربين وتوجيه هذا النموذج.
- تصميم فعاليات للتوعية ودعم المواد التي تهدف إلى إبلاغ أصحاب العمل ببرامج التدريب المهني وتلقي الملاحظات منهم.
- جمع المشاركات من أصحاب الأعمال حول التغييرات في كل من متطلبات المهارات الأكاديمية والمهنية.
- تجميع المشاركات من أصحاب الأعمال حول المهن الإضافية التي يرغبون في تقديم تدريب لها.
- طلب الملاحظات من أصحاب الأعمال بخصوص إعداد الطلاب المهنيين.
- توفير الإشراف العام على تدريب الطلاب مع أصحاب العمل لاكتساب الخبرة عملية.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- دراية فائقة بعمليات التعليم المهني.
- معرفة متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للتعليم والتدريب الفني والمهني أثناء الخدمة.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع أصحاب العمل والموظفين على جميع المستويات.
- القدرة على بناء التعاون والتوافق بين أعضاء فريق لديهم مصالح متضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في العلوم الاجتماعية أو العلاقات العامة أو الأعمال، ويفضل الحصول على الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٥ سنوات في القطاع الخاص أو الإعداد المهني، وخبرة عامين أو أكثر بأحد المناصب الإدارية.
- يفضل إجادة اللغة الإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية أبحاث السوق والبيانات
وصف المنصب:	تجميع بيانات سوق العمل وتحليلها ونشرها لتحديد احتياجات سوق العمل المستقبلية والمهارات المطلوبة.
الرئيس المباشر:	نائب) الوزير أو نائب الوزير للتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- جمع معلومات عن سوق العمل في إقليم كردستان - العراق ونشرها.
- إجراء أبحاث حول أوضاع سوق العمل والتغيرات التي تطرأ عليه بمرور الوقت.
- إجراء أبحاث وتحليلات حول المهارات التي يشترطها سوق العمل بوجه عام والمهارات المطلوبة لمهن محددة.
- تصميم مسح دوري (سنوي أو نصف سنوي على سبيل المثال) وتسجيله وتحليله، بالتعاون مع مكتب الإحصاء وجمع البيانات، لأصحاب العمل لتقييم الاتجاهات الخاصة بالتوظيف والمهارات المطلوبة وغيرها من الاحتياجات المستقبلية لسوق العمل.
- تصميم مسح دوري (سنوي أو نصف سنوي على سبيل المثال) وتسجيله وتحليله، بالتعاون مع مكتب الإحصاء وجمع البيانات، للطلاب والخريجين للتحقق من تفضيلاتهم وخبراتهم أثناء التدريب وبعد الانضمام إلى سوق العمل.
- نشر تقرير سنوي يحتوي على معلومات عن اتجاهات سوق العمل وتوصيات وتجارب الطلاب للوفاء بمتطلبات التدريب المهني وتنمية المهارات.
- تحديد الاحتياجات اللازمة لتوفير التدريب في مهن جديدة.
- تقديم الملاحظات إلى مديرية معايير ومناهج التعليم المهني بخصوص احتياجات أصحاب العمل ومتطلباتهم.
- التنسيق مع مكتب إحصاء إقليم كردستان - العراق في جمع البيانات وتحليلها.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- دراية فائقة بعمليات التعليم المهني.
- معرفة متقدمة بأفضل الممارسات الدولية للتعليم والتدريب الفني والمهني أثناء الخدمة.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين والموظفين.
- معرفة وسائل الإحصاء والمسح والبحث والتقييم.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في العلوم الاجتماعية أو الإحصاء أو مجال مشابه، ويفضل الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية أو مجال مشابه (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال البحوث والتقييم، ويفضل لو كانت في القطاع الخاص، وخبرة ٣ سنوات أو أكثر بأحد المناصب الإدارية.

- إتقان استخدام أدوات MS Office (مثل Word و Excel و PowerPoint) وبرنامج Access وبرنامج SQL، وبرنامج واحد على الأقل من برامج التحليلات الإحصائية الثلاث التالية: STATA أو SPSS أو .SAS
- خبرة في تصميم مجموعات كبيرة من البيانات وإدارتها.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية التخطيط والبحوث والتقييم
وصف المنصب:	قيادة عمليات التخطيط الأساسية لوزارة التربية وجمع بيانات التعليم الرئيسية وتحليلها لدعم اتخاذ القرارات.
الرئيس المباشر:	(نائب) الوزير أو نواب الوزير للتعليم العام والتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- التنسيق مع (نائب) الوزير والمجالس والمديريات العامة بشأن وضع وتنقيح رؤية التعليم ورسالته وأهدافه من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر.
- المشاركة في عملية التخطيط الإستراتيجي لضمان تحسين رؤية التعليم الأكاديمي والمهني ورسالتهما وأهدافهما وأولوياتهما وتعزيز كلٍ منهما.
- الإشراف على العملية التي تضمن تطوير خطة رئيسية تتماشى مع رؤية وزارة التربية ورسالته وأهدافها وأولوياتها.
- صياغة سياسات التعليم ومراجعتها وتحليل التعليم الرئيسي لدعم وزارة التربية في اتخاذ القرارات.
- العمل مع المديريات العامة والمديريات لصياغة أهداف يمكن قياسها تدعم أهداف وزارة التربية وأولوياتها.
- مراقبة مستوى التقدم الذي يتحقق نحو تنفيذ الخطة الرئيسية وإعداد التقارير بشأنه.
- المشاركة في عملية إعداد الموازنة والتخطيط التي تتضمن مشاركات من جميع مديريات التعليم العام (بدعم من نائب (نواب) الوزير ومدير إدارة إعداد الموازنة).
- دعم تطوير إجراءات تتسم بالكفاءة والفعالية بجميع مديريات وزارة التربية.
- ضمان جمع البيانات والإحصاءات وتحليلها لمراقبة وضع نظام التعليم وأداء كل مدرسة على حدة.
- ضمان إعداد جدول أعمال للبحوث من أجل تلبية أهداف وزارة التربية وأولوياتها.
- تقديم التوجيه والإرشاد الإستراتيجي إلى المديرين المختصين بالمسؤوليات التالية:
 - التخطيط الإستراتيجي: تنسيق تطوير رؤية وزارة التربية وأهدافها وأولوياتها ووضع خطة رئيسية تتماشى مع رؤية وزارة التربية وأهدافها وأولوياتها.
 - جمع البيانات والإحصاء: جمع بيانات الطلاب والمعلمين والمدارس وأولياء الأمور وإعداد تقارير إحصائية دورية وتوزيعها.
 - البحوث والتقييم: تقييم فعالية برامج التعليم وتقييم الاحتياجات والمتطلبات لتحسين العمليات التعليمية.
 - وضع برامج وأساليب جديدة: مواكبة الأبحاث والتطورات الجديدة في مجال التعليم ووضع برامج جديدة واختبارها.

المؤهلات:

- تفكير إستراتيجي فائق.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.

- القدرة على العمل بشكلٍ بناءٍ مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- الدراية بالتخطيط الإستراتيجي وعمليات التخطيط.
- الدراية بوسائل الإحصاء والبحوث والتقييم.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في العلوم الاجتماعية أو الاقتصاد أو الإحصاء أو تخصص آخر مشابه، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في التخطيط والبحوث، ويفضل أن تكون ٣ سنوات منها على الأقل بإحدى المؤسسات التعليمية، وخبرة ٣ سنوات على الأقل في إدارة التخطيط والبحوث.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية التخطيط الإستراتيجي
وصف المنصب:	الإشراف على عملية التخطيط الإستراتيجي بوزارة التربية.
الرئيس المباشر:	مدير عام مديرية التخطيط والبحوث والتقييم

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تصميم العملية التي تضمن تطوير الخطة الإستراتيجية الشاملة لوزارة التربية والإشراف عليها لدعم أهداف وزارة التربية وأولوياتها.
- العمل مع الإدارة لوضع معايير لقياس نتائج الخطة الإستراتيجية.
- إجراء عمليات تخطيط دورية للتأكد من تركيز جميع المديريات على المشروعات ذات الأولوية وانتهاجها للطريق الصحيح للوفاء بالجدول الزمني للتخطيط الإستراتيجي.
- مراقبة واستعراض توقعات العرض والطلب لأماكن المدرسة.
- وضع ونشر توجيهات بشأن متطلبات الخطة الفردية، بما في ذلك الإطار الزمني والمحتوى وشكل مدخلات الخطة.
- التأكد من تسليم جميع المديريات للمدخلات في الوقت المناسب وبجودة عالية في الخطة الإستراتيجية النهائية.
- مراجعة مدخلات الخطة من المديريات وإصدار ملاحظات للتوجيه نحو التحسينات.
- مراقبة مستوى التقدم الذي يتحقق نحو تنفيذ الخطة الإستراتيجية.
- توفير التحديثات المحلية بخصوص تنفيذ الخطة الإستراتيجية لكبار المديرين بوزارة التربية.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- تفكير إستراتيجي فائق.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على تحقيق التعاون والتوافق بين أفراد الفريق من أصحاب المصالح المتضاربة.
- الدراية بالتخطيط الإستراتيجي وعمليات التخطيط.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في التخطيط أو الأعمال أو الاقتصاد أو غيرها من المجالات ذات الصلة، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات أو أكثر في التخطيط، وخبرة ٣ سنوات أو أكثر بأحد المناصب الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الإحصاء وجمع البيانات
وصف المنصب:	الإشراف على جمع البيانات وتوزيع التقارير الإحصائية المنتظمة.
الرئيس المباشر:	مدير عام مديرية التخطيط والبحوث والتقييم

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع الخطة السنوية المعنية بجمع البيانات لتنفيذ رسالة وزارة التربية وأهدافها.
- الإشراف على تصميم وتنفيذ مسوح دورية ومسوح لأغراض خاصة للمدارس والمعلمين ومديري المدارس والطلاب وأصحاب العمل والآباء وموظفي وزارة التربية لدعم أهداف وزارة التربية وأولوياتها.
- التواصل مع المديرية العامة لوزارة التربية والمديريات الأخرى لتحديد احتياجاتها من البيانات.
- الإشراف على الالتزام بعمليات مراقبة الجودة وضمان ذلك.
- الإشراف على إعداد التقارير الإحصائية السنوية الخاصة بالمدارس وغيرها من المجالات ذات الصلة ونشرها.
- الإشراف على إعداد التقارير الإحصائية التي تطلبها المديرية العامة وغيرها من المديرية لدعم احتياجاتها من الأهداف والتخطيط.
- الإشراف على إعداد ملفات البيانات الإلكترونية التحليلية وفقاً لطلب المديرية العامة وغيرها من المديرية والمؤسسات التعليمية الخارجية والاستشاريين اللازمة لدعم أهداف وزارة التربية وأولوياتها أو اللازمة للبحوث والتقييم.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بتعاون مع المديرين رفيعي المستوى وغيرهم من الموظفين.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في الإحصاء أو إدارة الأعمال أو الاقتصاد أو غيرها من المجالات ذات الصلة، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة أكثر من ٧ سنوات في جمع البيانات وتصميم الاستبيانات.
- إتقان استخدام أدوات MS Office (مثل Word و Excel و PowerPoint) وبرنامج Access وبرنامج SQL، وبرنامج واحد على الأقل من برامج التحليلات الإحصائية الثلاث التالية: STATA أو SPSS أو SAS.
- خبرة في تصميم مجموعات كبيرة من البيانات وإدارتها.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية البحوث والتقييم
وصف المنصب:	ضمان إجراء أبحاث عالية الجودة لدعم رسالة وزارة التربية وأهدافها وتحسين التعليم.
الرئيس المباشر:	مدير عام مديرية التخطيط والحوث والتقييم

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تطوير الخطة السنوية للتقييم والحوث لتلبية رسالة وزارة التربية وأهدافها وألوياتها.
- وضع خطة البحوث والتقييم والإشراف عليها.
- ضمان توزيع موظفي البحوث بشكل فعال على مشروعات البحوث والتقييم.
- الإشراف على الالتزام بعمليات مراقبة الجودة وضمان ذلك.
- مراقبة التقدم الذي أحرز نحو تحقيق أهداف البحوث.
- إجراء تقييم تقديري مستقل ومراجعات للأنشطة التي تنفذها جميع وحدات وزارة التربية.
- قياس أداء المدارس وإحصائيات أداء الوزارة مقارنةً بأفضل الممارسات والمعايير المتفق عليها لضمان أداء أكثر فعالية.
- إجراء المقارنة مع أنظمة التعليم في بلدان أخرى.
- التواصل مع المديرية العامة وغيرها من المديرية لمعرفة احتياجاتهم البحوث والتقييم.
- الإشراف على إعداد تقارير البحوث والتقييم.
- تحديد النتائج المهمة لتوزيعها على الجهات المعنية.
- مساعدة مديرية ضمان الجودة في وضع معايير الجودة.
- إعداد التصنيف السنوي للمدارس حسب مستوى الأداء القائم على اختبارات التحصيل الدراسي للطلاب وغيرها من البيانات على مستوى الطالب والمدرسة.
- إدارة العمليات الخاصة بطلبات تقديم العروض (RFP) للبحث من مصادر خارجية (إعداد طلبات تقديم العروض وتقييم المقترحات).
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- الدراية بعمليات البحوث وعمليات مراقبة الجودة.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- خبرة في تصميم مجموعات كبيرة من البيانات الإلكترونية وإدارتها.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على القيام بالمشروعات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- القدرة على العمل بتعاون مع المديرين رفيعي المستوى وغيرهم من الموظفين.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في الإحصاء أو الاقتصاد أو غيرها من المجالات ذات الصلة، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال البحث، وخبرة ٣ سنوات في إدارة البحوث.
- إتقان استخدام أدوات MS Office (مثل Word و Excel و PowerPoint) وبرنامج Access وبرنامج SQL، وبرنامج واحد من برامج التحليلات الإحصائية الثلاث التالية: STATA أو SPSS أو SAS.
- خبرة في تصميم مجموعات كبيرة من البيانات وإدارتها.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية تطوير البرامج والوسائل الجديدة
وصف المنصب:	ضمان مواكبة وزارة التربية للتطور الحديث في مجال التعليم ووضع أساليب تعليمية جديدة لتحسين النتائج التعليمية.
الرئيس المباشر:	مدير عام مديرية التخطيط والبحوث والتقييم

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع لائحة بالمؤسسات والمنظمات التي تُجري أبحاثًا تعليمية وتحديث مثل هذه اللائحة.
- مواكبة الأبحاث والتطور الجديد في مجال التعليم.
- متابعة أفضل الممارسات العالمية والمحلية وإعداد التقارير عنها وتقديم التوصيات لتنفيذها.
- تحديد الممارسات أو البرامج المُعدّلة والجديدة التي قد تؤدي إلى تحسين التعليم.
- تحديد الأدوار المُعدّلة والجديدة التي قد تؤدي إلى تحسين الفعالية الإدارية والتعليمية.
- تطوير تنفيذ البرامج أو الممارسات الجديدة والإشراف عليهما.
- ضمان توزيع موظفي البحوث بشكل فعال على مشروعات البحوث والتقييم.
- الإشراف على الالتزام بعمليات مراقبة الجودة وضمان ذلك.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- الدراية بعمليات البحوث وعمليات مراقبة الجودة.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على القيام بالمشروعات المُعقدة حتى الانتهاء منها.
- القدرة على العمل بتعاون مع المديرين رفيعي المستوى وغيرهم من الموظفين.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.
- إجادة اللغة الإنجليزية.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في التعليم أو غيره من المجالات ذات الصلة، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في البحوث وتطوير البرامج.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	المدير العام لضمان الجودة والإشراف
وصف المنصب:	ضمان فعالية وزارة التربية والمدارس وتقديم الدعم لزيادة فعالية التعليم المدرسي والطلاب.
الرئيس المباشر:	(نائب) الوزير أو نواب الوزير للتعليم العام والتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تحديد معايير الجودة التي سيتم الالتزام بها من جانب جميع الوظائف داخل مدارس وزارة التربية ومعاهدها بإقليم كردستان - العراق بالتعاون مع مديرية البحوث والتقييم.
- وضع أنظمة مراقبة لضمان الجودة للمدارس وموظفي وزارة التربية والمديريات وتحديثها.
- وضع المنهجيات والأدوات اللازمة لتسهيل ودعم تنفيذ أنظمة مراقبة ضمان الجودة وتحديثها.
- مراجعة التقييمات الذاتية للمدارس وخطط التطوير.
- إجراء تقييمات مُفصّلة للجودة عن الأداء المدرسي بالتعاون مع العاملين بالمدارس.
- توفير المنهجيات والأدوات لدعم التحسينات بالمدارس.
- تقديم المشورة في تطوير خطط تحسين المدارس.
- تقديم مشورة الخبراء لدعم التحسينات بالمدارس.
- تقديم التوجيه والإرشاد الإستراتيجي إلى المديرين المختصين بالمسؤوليات التالية:
 - ضمان الجودة: الإشراف على تطوير أنظمة ضمان الجودة وإدارتها للمدارس ووزارة التربية.
 - الإشراف: الإشراف على تقييم جودة المدارس وتوفير الدعم لأنشطة تحسين المدرسة وإدارتها.
 - ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في الإدارة وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة المشروعات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية واسعة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- دراية راسخة بإجراءات مراقبة الجودة في التعليم.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بتعاون مع المديرين رفيعي المستوى وغيرهم من الموظفين.
- إحساس عالٍ بالمسؤولية والمساءلة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في أنظمة ضمان الجودة، وخبرة ٤ سنوات أو أكثر في الإدارة، ويفضل أن تكون الخبرة بإحدى المؤسسات التعليمية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية ضمان الجودة
وصف المنصب:	الإشراف على تطوير أنظمة ضمان الجودة وإدارتها للمدارس ووزارة التربية.
الرئيس المباشر:	المدير العام لضمان الجودة والإشراف

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تحديد معايير الجودة التي سيتم الالتزام بها من جانب جميع الوظائف داخل مدارس وزارة التربية ومعاهدها بإقليم كردستان - العراق بالتعاون مع مديرية البحوث والتقييم.
- تصميم أنظمة ضمان الجودة للمدارس وموظفي وزارة التربية والمديريات وتحديثها.
- وضع المنهجيات والأدوات اللازمة لتسهيل ودعم تنفيذ أنظمة مراقبة ضمان الجودة وتحديثها.
- مواكبة التطورات وأفضل الممارسات في عمليات ضمان الجودة التعليمية.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- إثبات القدرة على إدارة المشروعات المُعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية واسعة بإجراءات التعليم الأساسي والثانوي.
- دراية راسخة بإجراءات مراقبة الجودة في التعليم.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بتعاون مع المديرين رفيعي المستوى وغيرهم من الموظفين.
- إحساس عالٍ بالمسؤولية والمساءلة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات بأنظمة ضمان الجودة.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الإشراف
وصف المنصب:	الإشراف على تقييم جودة المدارس وتوفير الدعم لأنشطة تحسين المدرسة وإدارتها.
الرئيس المباشر:	المدير العام لضمان الجودة والإشراف

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- مراجعة تقييمات المدارس الذاتية وخططها للتطوير.
- إجراء تقييمات مُفصّلة للجودة عن الأداء المدرسي بالتعاون مع العاملين بالمدارس.
- توفير المنهجيات والأدوات لدعم التحسينات بالمدارس.
- تقديم مشورة الخبراء لدعم التحسينات بالمدارس.
- تقديم المشورة في وضع خطط تطوير المدارس.
- تخطيط المهام وتعيينها والإشراف على أنشطة المشرفين.
- وضع أهداف يمكن قياسها دعماً لعمل المشرفين.
- ضمان الارتقاء المستمر بمعرفة المشرفين دعماً لتقدم المدارس، وذلك بالتنسيق مع مديرية التطوير المهني.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات فائقة في الإدارة وإدارة اللوجستيات.
- دراية راسخة بعمليات مراقبة ضمان الجودة بالمدارس.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بتعاون مع المديرين رفيعي المستوى وغيرهم من الموظفين.
- إحساس عالٍ بالمسؤولية والمساءلة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس في التربية، ويفضل درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مراقبة ضمان الجودة بالمدارس، وخبرة ٣ سنوات أو أكثر بإحدى الدرجات الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير عام الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة
وصف المنصب:	ضمان توفير خدمات للدعم عالية الجودة وبسيطة التكلفة لجميع الوحدات داخل وزارة التربية.
الرئيس المباشر:	(نائب) الوزير أو نواب الوزير للتعليم العام والتعليم المهني

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تنسيق عمليات وحدات الدعم التالية وإدارتها: الموارد البشرية والشؤون المالية والشؤون القانونية وتقنية المعلومات والخدمات العامة والمرافق.
- إدارة إعداد موازنات وحدات الدعم وموازنة وزارة التربية.
- وضع أنظمة للتحكم في التكلفة لجميع وحدات الدعم ومراقبتها.
- تطوير مواد وعمليات الدعم الإداري بكفاءة وتكلفة بسيطة عبر وزارة التربية.
- العمل مع المديرية العامة الأخرى والمديرين لتحديد احتياجات الدعم عبر وزارة التربية.
- وضع معايير الخدمة للاستجابة لاحتياجات الوحدة وضمان تلبية احتياجات دعم وزارة التربية.
- إدارة تطوير مرافق وزارة التربية وصيانتها.
- تقديم التوجيه والإرشاد إلى المديرين المختصين بالمسؤوليات التالية:
- خدمات الموارد البشرية: المديرية العامة لخدمات الموارد البشرية والسياسات والبرامج لصالح وزارة التربية.
- الشؤون المالية: توجيه وإدارة عمليات موازنة وزارة التربية وتقديم الخدمات المالية والسياسات والبرامج لصالح وزارة التربية.
- الشؤون القانونية: التوجيه والمديرية العامة للخدمات القانونية لصالح وزارة التربية.
- الخدمات العامة والمشتريات: تقديم مواد وخدمات إدارية عالية الجودة وبسيطة التكلفة لجميع الوحدات داخل وزارة التربية.
- المرافق: توفير مرافق عالية الجودة وصيانتها جيداً لجميع الوحدات داخل وزارة التربية.
- تقنية المعلومات: إختيار جميع الأنظمة التقنية المستخدمة في أنشطة وزارة التربية وتنفيذها وصيانتها.

المؤهلات:

- الخبرة بإدارة الموازنة.
- الدراية العامة بالإجراءات الخاصة بالشؤون المالية والموارد البشرية وتقنية المعلومات والمشتريات والمرافق.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات قوية في تحليل القرارات وفي التفاوض.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- مهارات فائقة في حل المشكلات.

- القدرة على العمل بشكلٍ بنّاء مع كبار المديرين.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- القدرة على إدارة العمليات المُعقّدة حتى الانتهاء منها.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- يشترط الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس، ويفضل الحصول على ماجستير الإدارة العامة أو ماجستير إدارة الأعمال (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ١٠ سنوات في مجال الإدارة، وخبرة ٤ سنوات على الأقل في إدارة الخدمات.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير الموارد البشرية
وصف المنصب:	توجيه الإدارة العامة لخدمات الموارد البشرية والسياسات والبرامج وإدارتها لصالح وزارة التربية.
الرئيس المباشر:	مدير عام خدمات الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع سياسات وممارسات وبرامج فعالة للموارد البشرية ومراجعتها وتنفيذها عبر وزارة التربية.
- تزويد جميع مستويات الإدارة بالخبرة والأدوات اللازمة لاتخاذ القرارات والتخطيط للموظفين.
- تصميم إستراتيجيات التوظيف وتنفيذها.
- وضع أنظمة الأجور وإدارة الأداء والمكافآت والإشراف عليها.
- وضع البرامج والعمليات المصممة بهدف تحسين فعالية فريق الموارد البشرية وكفاءته.
- ضمان توفير أنظمة معلومات الموارد البشرية.
- وضع البرامج التدريبية وغيرها من البرامج وتنفيذها لزيادة فعالية موظفي وزارة التربية.
- ضمان الامتثال للسياسات واللوائح حسب الضرورة.
- تقديم المشورة للإدارة العليا لتحديد القضايا المعقدة ذات الصلة بالموارد البشرية وحلها.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- سجل حافل بنجاحات في وضع برامج ومبادرات الموارد البشرية وتنفيذها.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات قوية في تحليل القرارات وفي التفاوض.
- مهارات راسخة في حل المشكلات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- الدراية بأنظمة إدارة الموارد البشرية (مثل برنامج PeopleSoft).
- الدراية بالإجراءات الدولية للتعاقد والتوظيف.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.
- الكفاءة في أنظمة الموارد البشرية القائمة على الحاسوب.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس/البكالوريوس في الموارد البشرية، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال الموارد البشرية، منها ٣ سنوات على الأقل بإحدى الدرجات الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الشؤون المالية
وصف المنصب:	توجيه وإدارة عمليات موازنة وزارة التربية وتقديم الخدمات المالية والسياسات والبرامج لصالح وزارة التربية.
الرئيس المباشر:	مدير عام خدمات الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع سياسات وممارسات وبرامج مالية فعّالة ومراجعتها وتنفيذها عبر وزارة التربية.
- التوجيه والإشراف على إعداد عمليات الموازنة السنوية واليومية لوزارة التربية.
- ضمان تخصيص الأموال بكفاءة داخل وزارة التربية.
- تزويد جميع مستويات الإدارة بالخبرة المالية والأدوات اللازمة لاتخاذ القرارات والتخطيط المتعلق بأنشطتها.
- تصميم آليات للتحكم في التكاليف عبر وزارة التربية وتنفيذها.
- وضع أنظمة الأجور وإدارة الأداء والمكافآت والإشراف عليها.
- وضع البرامج والعمليات المصممة بهدف تحسين فعالية فريق الشؤون المالية وكفاءته.
- ضمان الامتثال للسياسات واللوائح المالية حسب الضرورة.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- سجل حافل في مجال التمويل أو المحاسبة أو أي منهما.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات قوية في تحليل القرارات وفي التفاوض.
- مهارات راسخة في حل المشكلات.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- دراية راسخة بالإجراءات المالية وإجراءات المساءلة.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس في الاقتصاد أو المالية أو المحاسبة، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال الشؤون المالية، منها ٣ سنوات على الأقل بإحدى الدرجات الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الشؤون القانونية
وصف المنصب:	توجيه وإدارة تقديم الخدمات القانونية لصالح وزارة التربية.
الرئيس المباشر:	مدير عام خدمات الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع لائحة بالقوانين واللوائح ذات الصلة بأنشطة وزارة التربية وتحديث هذه اللائحة.
- صياغة السياسات واللوائح والتشريعات اللازمة لدعم أنشطة وزارة التربية.
- ضمان توافق السياسات واللوائح والتشريعات ودعم بعضها البعض.
- تقديم المشورة للإدارة العليا بخصوص المسائل القانونية والتشريعية والتنظيمية.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- فهم العمليات المرتبطة بوضع السياسات والأنظمة والتشريعات.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات راسخة في حل المشكلات.
- دراية مفصلة بقانون حكومة إقليم كردستان والقانون العراقي.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- إمكانية حل النزاعات بين المصالح المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.
- الكفاءة في أنظمة الموارد البشرية القائمة على الحاسوب.

التعليم والخبرة:

- الحصول على مؤهل قانوني.
- خبرة ٧ سنوات في وضع السياسات والأنظمة والتشريعات.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية الخدمات العامة والمشتريات
وصف المنصب:	ضمان توفير مواد وخدمات إدارية عالية الجودة وبسيطة التكلفة لجميع الوحدات داخل وزارة التربية.
الرئيس المباشر:	مدير عام خدمات الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- إدارة الخدمات الإدارية وتنسيقها، والتي قد تتضمن النسخ المكتبي والطباعة وتوزيع البريد وخدمات مندوبي التوصيل والاتصالات السلوكية واللاسلكية والأمن.
- تصميم الإمدادات والمعدات وتخطيطها وإدارتها.
- وضع أنظمة التحكم في التكلفة ومراقبتها لجميع الخدمات الإدارية.
- تطوير العمليات الإدارية الفعالة عبر وزارة التربية.
- وضع مبادئ توجيهية بشأن جودة الموردين والسلع والخدمات المراد الحصول عليها وتنفيذها.
- إدارة عملية طلب تقديم العروض (RFP) للحصول على الخدمات في كافة أنحاء وزارة التربية وتسهيلها.
- إدارة اختيار الموردين للخدمات والمواد وتسهيلها.
- الرد على استفسارات الموردين وتتبع حالة العقود والأوامر ومراقبة أداء المتعاقدين.
- اعتماد فواتير السداد.
- العمل مع الإدارة العليا لتحديد الاحتياجات ذات الصلة لكافة وحدات وزارة التربية.
- وضع معايير الخدمة وضمان تلبية احتياجات دعم وزارة التربية.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- دراية راسخة بالإجراءات المالية وإجراءات المشتريات.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات قوية في حل المشكلات.
- مهارات راسخة في التفاوض.
- القدرة على إدارة العمليات حتى الانتهاء منها.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس، ويفضل درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في الإدارة أو المشتريات، وخبرة ٣ سنوات أو أكثر بإحدى الدرجات الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية المرافق
وصف المنصب:	ضمان توفير مرافق عالية الجودة وصيانتها جيداً لجميع الوحدات داخل وزارة التربية.
الرئيس المباشر:	مدير عام خدمات الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تصميم مباني وملاعب وزارة التربية وتخطيطها والحفاظ عليها.
- العمل مع وحدات وزارة التربية لتقييم الاحتياجات إلى المساحات.
- تصميم المساحات وتخصيصها للوحدات حسب الحاجة.
- وضع معايير للمساحات.
- وضع معايير لصيانة المباني والملاعب.
- وضع ممارسات تتسم بالكفاءة والتكلفة المناسبة لصيانة المباني والملاعب.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- دراية عامة بتخطيط المساحات.
- دراية راسخة بأفضل الممارسات لصيانة المباني والملاعب.
- مهارات راسخة في حل المشكلات.
- القدرة على إدارة العمليات حتى الانتهاء منها.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- القدرة على العمل بشكلٍ بنّاء مع كبار المديرين.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس، ويفضل درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في صيانة المباني والملاعب، منها ٣ سنوات بإحدى الدرجات الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية تكنولوجيا المعلومات
وصف المنصب:	ضمان حسن اختيار جميع الأنظمة التقنية المستخدمة في عمليات وزارة التربية وتنفيذها واستخدامها بفعالية.
الرئيس المباشر:	مدير عام خدمات الموارد البشرية والشؤون المالية والخدمات المشتركة

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تحديد الأجهزة والبرمجيات المناسبة وتقييمها وتنفيذها وفقاً لاحتياجات وزارة التربية.
- الإشراف على عمليات تقنية المعلومات يومياً، بما في ذلك حل المشكلات.
- وضع سياسات وممارسات تدعم احتياجات وزارة التربية من تقنية المعلومات وتنفيذها.
- ضمان حسن أداء نظام معالجة المعلومات والإشراف على التحديث اللازم.
- التأكد من تحديث معدات الحاسوب والأجهزة والبرمجيات لتلبية الاحتياجات التنظيمية.
- الإشراف على سلامة أجهزة الكمبيوتر والشبكات، بما في ذلك الأمن والحماية من الفيروسات على مستوى النظام وإجراء النسخ الاحتياطي واستعادة النظام.
- وضع سياسة أمنية وتنفيذها.
- وضع تدريب للموظفين وتنفيذه للحفاظ على الأمن وتحسينه عند الضرورة.
- تقديم القيادة الفنية في تصميم مواقع الويب التابعة لوزارة التربية وتنفيذها وصيانتها.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- الالتزام بمواكبة التغيرات في التقنية وما يرتبط بها من ممارسات وإجراءات.
- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات راسخة في حل المشكلات.
- خبرة في تجهيز الخوادم والشبكات وتقنيات التواصل وإدارتها.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على إدارة المشروعات حتى الانتهاء منها.
- القدرة على العمل بشكل بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على إدارة الأولويات المتضاربة.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس في علوم الكمبيوتر، ويفضل درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال تقنية المعلومات، وخبرة ٣ سنوات بأحد المناصب الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير التدقيق الداخلي (أو المفتش العام)
وصف المنصب:	ضمان الامتثال لقوانين حكومة إقليم كردستان وسياسات وزارة التربية ولوائحها.
الرئيس المباشر:	الوزير

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- التخطيط لعمليات المراجعات المالية والإدارية وتنفيذها لضمان الامتثال لقوانين التعليم بحكومة إقليم كردستان وغيرها من القوانين ذات الصلة وسياسات وزارة التربية ولوائحها عبر وحدات وزارة التربية والوحدات الإقليمية والمدارس.
- إعداد خطة سنوية لمراجعة الحسابات.
- تجميع تقرير مراجعة يضمن توثيق جميع الأمور والاستثناءات والاستنتاجات والتوصيات بدقة مدعوماً بالحقائق والأرقام.
- مراجعة عمليات وزارة التربية وممارساتها بصفة دورية لتحسين الكفاءة وتقييم مدى ملاءمة الضوابط الحالية للحد من الأخطاء والمخالفات والاحتيايل المحتمل.
- تحديد المخالفين وإعداد تقرير بهم، وضمان اتخاذ الإجراءات التأديبية المناسبة.
- المبادرة في وضع تدابير وقائية وكشفية بخصوص ممارسات الاحتيايل.
- تقديم المساعدة إلى المراجعين الخارجيين في إجراء عمليات التدقيق.
- إعداد تقرير سنوي بالتوصيات لتحسين عمليات وزارة التربية والوحدات الإقليمية وممارساتها.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- إثبات القدرة على إدارة العمليات المعقدة حتى الانتهاء منها.
- دراية فائقة بأفضل ممارسات المراقبة ومعايير المراجعة والمبادئ التوجيهية ومدونة أخلاقيات المراجعة الداخلية.
- معرفة قوانين حكومة إقليم كردستان ولوائحها.
- دراية عامة بالعمليات التعليمية.
- دراية متقدمة بتقنيات الكشف عن الغش والمراقبة.
- مهارات ممتازة في كتابة التقارير والتواصل.
- إحساس عالٍ بالمسؤولية والمساءلة والموثوقية.
- معايير عالية في النزاهة والأخلاق.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الماجستير في مجال الشؤون المالية أو المحاسبة أو مجال آخر ذي صلة، ويفضل ماجستير في إدارة الأعمال (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ١٠ سنوات في مجال المحاسبة أو الوظائف المتعلقة بالمالية، مع خبرة ٤ سنوات أو أكثر في مراجعة الحسابات، ويفضل بإحدى المؤسسات التعليمية أو إحدى شركات تدقيق الحسابات المعروفة أو بأحد المناصب الإدارية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية العلاقات العامة والإعلام
وصف المنصب:	العمل بمثابة الواجهة الأساسية مع الحكومة والجمهور الكوردي ووسائل الإعلام.
الرئيس المباشر:	الوزير

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تطوير إستراتيجية إعلامية لوزارة التربية وتنفيذها.
- توعية الجمهور حول إسهامات وزارة التربية.
- تطوير الصيانة الدورية لموقع وزارة التربية وضمانها بالتعاون مع مديري العموم والمديريات المناسبة.
- الرد على طلبات وسائل الإعلام.
- صياغة الرسائل والموضوعات التي ستُنقل إلى الجمهور ووسائل الإعلام وتنسيقها.
- تنظيم فعاليات التوعية ودعم المواد الهادفة إلى توعية الجمهور حول دور وزارة التربية والأنشطة والأداء التعليمي.
- نشر أبحاث وزارة التربية للجهات المعنية ذات الصلة.
- تسهيل الحوار بين موظفي وزارة التربية والجهات المعنية فيما يتعلق بمبادرات وزارة التربية.
- إدارة تفاعلات وسائل الإعلام والظهور الخارجي عبر موقع الويب.
- قياس الوعي والرأي العام وإحاطة الوزارة علمًا بكل ما يستجد في إدراك الجمهور للأمر المهمة لعمل الوزارة.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات إدارة الأزمات.
- التدريب على العلاقات الإعلامية.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- الدراية بعمليات البحوث.
- مهارات ممتازة في إدارة العلاقات.
- القدرة على العمل بشكلٍ بِنَاء مع كبار المديرين.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس في العلاقات العامة أو الإعلام، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٧ سنوات في مجال العلاقات العامة والإعلام، بجانب ٣ سنوات على الأقل بإحدى الدرجات الإدارية.
- يفضل إجادة اللغتين العربية والإنجليزية.

التوصيف الوظيفي في وزارة التربية/الإدارة العليا

المسمى الوظيفي:	مدير مديرية العلاقات الدولية
وصف المنصب:	العمل بمثابة الواجهة الأساسية مع المنظمات الدولية والحكومات الأجنبية والمتعاقدين.
الرئيس المباشر:	نائب الوزير (أو الوزير)

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- وضع السياسات والأنظمة التي تحكم تفاعلات موظفي وزارة التربية مع المنظمات الدولية والمسؤولين الحكوميين الأجانب والمتعاقدين ومراجعتها.
- الرد على الطلبات المقدمة من المنظمات الدولية والحكومات الأجنبية.
- تنسيق أنشطة المنظمات الدولية وموظفي الحكومة والمتعاقدين في وزارة التربية والإشراف عليها.
- تسهيل الحوار وعمليات التبادل بين موظفي وزارة التربية والمنظمات الدولية والحكومات الأجنبية والمؤسسات التعليمية الخاصة.
- إقامة العلاقات مع المنظمات الدولية والحكومات الأجنبية والمنظمات التعليمية الخاصة والحفاظ عليها لمواكبة التطورات الجديدة في مجال التعليم.
- العمل مع مديري العموم ومديريات وزارة التربية فيما يتعلق بالتعاقد مع منظمات دولية وخبراء أجانب.
- ضمان كفاءة تشغيل الإدارة.

المؤهلات:

- مهارات قوية في إدارة المشروعات وإدارة الوقت والقيادة.
- مهارات إدارة الأزمات.
- الدراية بعمليات البحوث.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- مهارات ممتازة في إدارة العلاقات.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.
- القدرة على توجيه الموظفين والإشراف عليهم.

التعليم والخبرة:

- يشترط الحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس في العلاقات العامة أو الإعلام، ويفضل الحصول على درجة الماجستير (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة ٥ سنوات بالعلاقات الحكومية أو العامة.
- يفضل إجادة اللغتين الإنجليزية والعربية.

التوصف الوظيفي في وزارة التربية/مستشار

المسمى الوظيفي:	مستشار
وصف المنصب:	تزويد الوزير بالخبرة والمشورة المتخصصة في جوانب محددة من التعليم.
الرئيس المباشر:	الوزير

أهم الأدوار والمسؤوليات:

- تقديم المشورة للوزير في جوانب محددة من التعليم.
- العمل بمثابة مجلس استطلاع للرأي في تقييم إيجابيات وسلبيات الممارسات الجارية والمبادرات الجديدة.
- إجراء البحوث ومهام تحسين التعليم والمهام الإدارية على النحو الذي يحدده الوزير.
- مواكبة التطور الدولي والبحوث في مجالات التخصص.
- تنفيذ أي مهام أخرى يكلفه الوزير بها.
- يمكن تضمين أمثلة من مجالات متخصصة في أوقات مختلفة حسب طلب الوزير.
- ممارسات التقييم المدرسي وضمان الجودة.
- طرق التدريس والممارسات التعليمية في الفصول الدراسية.
- التربية الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- التخطيط الإستراتيجي.
- معايير المعلمين والطلاب والمناهج.
- التطوير المهني.
- البحوث التعليمية ومناهجها.

المؤهلات:

- تفكير إستراتيجي فائق.
- مهارات فائقة في التحليل وحل المشكلات.
- سجل حافل بمجالات التخصص.
- دراية عامة بعمليات التعليم العام والتعليم المهني.
- مهارات ممتازة في التواصل الشفوي والتحريري.
- القدرة على العمل بشكلٍ بناء مع كبار المديرين.

التعليم والخبرة:

- درجة الماجستير في أي مجال، ويفضل درجة الدكتوراه (أو ما يعادلها من خبرة).
- خبرة أكثر من ١٠ سنوات في مجال التخصص.
- القدرة على فهم النصوص الإنجليزية، ويفضل إتقان اللغة الإنجليزية.

- Abu Dhabi Education Council (ADEC), "Licensing and Accreditation," 2013. As of July 14, 2014: <http://www.adec.ac.ae/en/Education/PrivateSchools/Pages/Licensing-and-Accreditation.aspx>
- Abu-Nasr, Mahmoud, "Abu-Nasr Issued a Decree to Regulate the Private Education and Eliminates the Decision," Minister of Education, Ministerial Resolution No. 449, November 2013. As of July 14, 2014: <http://www.masrawy.com/news/Egypt/Politics/2013/November/245766628/.aspx>
- ACCESS, "Living in the Netherlands: International Schools," 2011. As of July 14, 2014: <http://www.access-nl.org/living-in-the-netherlands/learning/international-schools.aspx>
- Al Jabery, Mohammad, and Marshall Zumberg, "General and Special Education Systems in Jordan: Present and Future Perspectives," *International Journal of Special Education*, Vol. 23, No. 1, 2008, pp. 115–122.
- APSC—See Association of Private Schools and Colleges.
- Arreman, Inger Erixon, and Ann-Sofie Holm, "Privatisation of Public Education? The Emergence of Independent Upper Secondary Schools in Sweden," *Journal of Educational Policy*, Vol. 16, No. 2, 2011, p. 229.
- Association of Private Schools and Colleges (APSC) Singapore, "APSC Teachers Certification Framework," 2010. As of July 14, 2014: http://www.apsc.org.sg/index.php?option=com_content&view=article&id=17&Itemid=18
- Ayyash-Abdo, Huda, Rima Bahous, and Mona Nabhani, "Educating Young Adolescents in Lebanon," in Steven B. Mertens, Vincent A. Anfara, and Kathleen Roney, eds., *An International Look at Educating Young Adolescents*, Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, Inc., 2009, p. 31. As of June 16, 2014: <http://books.google.co.uk/books?id=NQ-FakTzNOEC>
- Bandiera, Oriana, Andrea Prat, Raffaella Sadun, and Julie Wulf, "Span of Control and Span of Attention," Harvard Business School Working Paper 12053-, April 30, 2014.
- Blank, Rolf K., "Science and Mathematics Indicators: Conceptual Framework for a State-Based Network," Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers, December 1986.
- Bridgespan Group, *Designing an Effective Organization Structure*, January 2009.
- Case, Christa, and Ariel Zirulnick, "Egyptians Begin to Take Back Their Clunker Classrooms," *The Christian Science Monitor*, January 16, 2013.
- Chilcoat, George W., "Instructional Behaviors for Clearer Presentation in the Classroom," *Instructional Science*, Vol. 18, No. 4, December 1989, pp. 289–314.
- Chubb, John E., "The First Few Years of Edison Schools: Ten Lessons in Getting to Scale," in Thomas K. Glennan, Susan J. Bodilly, Jolene Galegher, and Kerri A. Kerr, eds., *Expanding the Reach of Education Reforms: Perspectives from Leaders in the Scale-Up of Educational Interventions*, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, MG-248-FF, 2004. As of June 21, 2014: <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG248.html>
- Cinoglu, Mustafa, "Private Education as a Policy Tool in Turkey," *International Education Journal*, Vol. 7, No. 5, 2006, pp. 676–687.
- Clewell, B. C., et al., *Review of Evaluation Studies of Mathematics and Science Curricula and Professional Education Models*, Research Report for GE Foundation, 2004. As of August 6, 2011: <http://www.urban.org/Publications/411149.html>

- Collins, Ayse Bas, "Teacher Performance Evaluation: A Stressful Experience from a Private Secondary School," *Educational Research*, Vol. 46, Issue 1, 2004. As of July 14, 2014:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.10800013188042000178818#/UI-uTBCzJqE>
- Constant, Louay, Shelly Culbertson, Cathleen Stasz, and Georges Vernez, *Improving Technical Vocational Education and Training in the Kurdistan Region—Iraq*, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, RR-277-KRG, 2014. As of June 18, 2014:
http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR277.html
- Council for Private Education (CPE) Singapore, "Enhanced Registration Framework (ERF): What Private Education Institutions Need to Know," December 2009a. As of July 14, 2014:
http://www.cpe.gov.sg/cpe/slot/u100/Publication/publication/ERF_PI_preview.pdf
- , "Private Education Industry in Singapore Brochure," December 2009b. As of July 14, 2014:
http://www.cpe.gov.sg/cpe/slot/u100/Publication/publication/Council_PE_preview.pdf
- , "EduTrust Certification Handbook," 2012. As of July 14, 2014:
<http://www.cpe.gov.sg/cpe/slot/u100/Publication/publication/EduTrust%20Certification%20Handbook%20Final%20170512.pdf>
- , "Enhanced Registration Framework (ERF)," updated January 30, 2013. As of July 14, 2014:
<http://www.cpe.gov.sg/for-peis/enhanced-registration-framework-erf/enhanced-registration-framework-erf>
- , "CPE Annual Report 20122014 "2013/. As of July 14, 2014:
<http://www.cpe.gov.sg/cpe/slot/u100/Publication/publication/CPE%20Annual%20Report%2020122013-.pdf>
- Deloitte, *Boosting Business Performance Through Organization Design*, 2008. As of October 27, 2014:
http://www.deloitte.com/assets/Dcom-UnitedStates/Local%20Assets/Documents/us_consulting_hc_BoostBusPerfOrgDesign_230908.pdf
- Dixon, Marion Wood, "Investing in Inequality: Education Reform in Egypt," *Middle East Report*, No. 255, Summer 2010, pp. 40–47. As of July 14, 2014:
http://www.academia.edu/799043/Investing_in_Inequality_Education_Reform_in_Egypt
- Drucker, Peter F., *The Effective Executive*, New York: Harper & Row, 2006.
- ECRI—See European Commission Against Racism and Intolerance.
- Education Inspectorate, Ministry of Education, Culture and Science, "The Dutch Inspectorate of Education," undated. As of July 14, 2014:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/english>
- Esmer, Yilmaz, "Turkey Expert Report," Sustainable Governance Indicators, Istanbul: Bogazici University, 2009, p. 21. As of July 14, 2014:
http://www.sgi-network.org/pdf/SGI09_Turkey_Esmer.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, "Complete National Overview—Netherlands," updated February 7, 2012. As of July 14, 2014:
<https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/complete-national-overview>
- European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI), "ECRI Report on Turkey," February 2011. As of July 14, 2014:
<http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/turkey/TUR-CBC-IV-2011005--ENG.pdf>
- Euro-Trends, "Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations," Brussels: Lebanon Country Report, Euro-Trends, 2009. As of July 14, 2014:
http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/Country_Report_-_Lebanon.pdf
- Eurydice Network, *Private Education in the European Union: Organisation, Administration, and the Authorities' Role*, Brussels: Eurydice European Unit, 2000. As of July 14, 2014:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//istruzione_privata_2000_EN.pdf

———, “Netherlands: Quality Assurance in Early Childhood and School Education,” *Eurypedia: European Encyclopedia on National Education Systems*, June 2011a. As of July 14, 2014:
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education

———, *Organisation of the Education System in Turkey*, Brussels: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), 2009/2011, 2010/b. As of July 14, 2014:
[http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/060/E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/\\$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/060/E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F/$file/Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf)

———, “Netherlands: Legislation,” *Eurypedia: European Encyclopedia on National Education Systems*, January 2014a. As of November 12, 2014:
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Legislation>

———, “Netherlands: Organisation of Private Education,” *Eurypedia: European Encyclopedia on National Education Systems*, January 2014b. As of July 14, 2014:
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Organisation_of_Private_Education

Feldman, Jay, and Rosann Tung, “Using Data-Based Inquiry and Decision Making to Improve Instruction,” *ERS Spectrum*, Vol. 19, No. 3, Summer 2001, pp. 10–19.

Finnigan, Kara, and Jennifer O’Day, “External Support to Schools on Probation: Getting a Leg Up?” Chicago, Ill.: Consortium on Chicago School Research, July 2003. As of June 21, 2014:
<https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p63.pdf>

Focus Singapore, “Education System in Singapore,” undated. As of July 14, 2014:
<http://www.focussingapore.com/education-singapore/>

Glewwe, P., and M. Kremer, “Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries,” CID Working Paper 122, Cambridge, Mass.: Center for International Development at Harvard University, September 2005. As of August 16, 2011:
<http://www.hks.harvard.edu/centers/cid/publications/faculty-working-papers/cid-working-paper-no.-122>

Gong, Brian, and Rolf K. Blank, “Designing School Accountability Systems: Towards a Framework and Process,” Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers, January 2002. As of June 21, 2014:
<http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED464412/pdf/ERIC-ED464412.pdf>

Guadalupe, Maria, Hongyi Li, and Julie Wulf, *Who Lives in the C-Suite? Organizational Structure and the Division of Labor in Top Management*, Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research, Working Paper 17846, February 2012.

Guarino, Cassandra M., Lucrecia Santibanez, and Glenn Daley, “Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature,” *Review of Educational Research*, Vol. 76, No. 2, 2006, pp. 173–208.

Hambrick, Donald C., “Top Management Groups: A Conceptual Integration and Reconsideration of the ‘Team’ Label,” *Research in Organizational Behavior*, Vol. 16, 1994, pp. 171–213.

Hamilton, Laura S., and Brian M. Stecher, “Expanding What Counts When Evaluating Charter School Effectiveness,” in Julian R. Betts and Paul T. Hill, eds., *Taking Measure of Charter Schools: Better Assessments, Better Policymaking, Better Schools*, Lanham, Md.: Rowman and Littlefield Education, 2010, pp. 33–53.

Hill, H. C., B. Rowan, and D. L. Ball, “Effects of Teachers’ Mathematical Knowledge for Teaching Achievement.” *American Education Research Journal*, Vol. 42, No. 2, 2005, pp. 371–406.

Hosek, Susan D., and Gary Cecchine, *Reorganizing the Military Health System: Should There Be a Joint Command?* Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, MR-1350-OSD, 2001. As of June 18, 2014:
http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1350

IES—See Institute of Education Sciences.

Independent Schools Inspectorate (ISI), "Pre-Inspection Package: Incorporating the Pre-Inspection Information Self-Evaluation and Regulatory Checklist," effective September–December 2009. As of July 14, 2014: http://stgabriels.web6.devwebsite.co.uk/_files/users/camilla.jackson/self_evaluation_form_as_at_april_2010.pdf

———, "Integrated Handbook—Framework, for Inspectors and Schools," September 2012. As of July 14, 2014: <http://www.isi.net/images/ISI%20General%20Inspection%20Documents%20-%20Handbook%20Framework%200912.pdf>

Inspectorate for Educational Inspection of Sweden, Stockholm: Skolinspektionen, 2009.

Institute of Education Sciences, "Turning Around Chronically Low-Performing Schools," May 2008. As of June 21, 2014: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/Turnaround_pg_04181.pdf

Keren, Michael, and David Levhari, "The Optimum Span of Control in a Pure Hierarchy," *Management Science*, Vol. 25, No. 11, November 1979, pp. 1162–1172.

Kober, Nancy, "Lessons from Other Countries about Private School Aid," Washington, D.C.: Center on Education Policy (CEP), 1999.

Kors, Henri, "International Education in Egypt—The Transition Towards More Transparency," *The Daily News Egypt*, July 22, 2013. As of July 14, 2014: <http://www.dailynewsegyp.com/201322/07//international-education-in-egypt-the-transition-towards-more-transparency>

Kurdistan Region Labor Force Survey, 2012.

Lauria, Mark, Judith Sheridan, and George Swain, *Manual for Evaluation and Accreditation, New York State Association of Independent Schools (NYSAIS)*, Version 3.1, July 2013. As of July 14, 2014: http://www.nysais.org/uploaded/Accreditation/NYSAIS_Manual_for_Evaluation_and_Accreditation_Version_3.1_%28updated_July_201329%.pdf

Le Floch, Kerstin Carlson, Andrea Boyle, and Susan Boyles Therriault, "Help Wanted: State Capacity for School Improvement Research Brief," Washington, D.C.: American Institutes for Research, September 2008a. As of June 21, 2014: http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Research_Brief_I-State_Capacity_for_School_Improvement_091508_r1_0.pdf

———, "State Systems of Support Under NCLB: Design Components and Quality Considerations," Washington, D.C.: American Institutes for Research, September 2008b. As of June 21, 2014: http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Research_Brief_II-State_Systems_of_Support_091508_0.pdf

Little, Judith, "Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform," *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 15, No. 2, Summer 1993, pp. 129–151.

Localiban, "Private Schools in Lebanon: Religiously Affiliated Schools in Lebanon," June 2, 2009. As of July 14, 2014: <http://localiban.org/spip.php?article5190>

Loveluck, Louisa, "Education in Egypt: Key Challenges," Chatham House, Middle East and North Africa Programme, March 2012. As of July 14, 2014: http://www.chathamhouse.org/sites/files/chathamhouse/public/Research/Middle%20East/0312egyptedu_background.pdf

Massell, Diane, "The Theory and Practice of Using Data to Build Capacity: State and Local Strategies and Their Effects," in Susan H. Fuhrman, ed., *From the Capitol to the Classroom: Standards-based Reform in the States*, Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 2001, pp. 148–169.

- Meelissen, Martina, and Annemiek Punter, "The Netherlands," Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), *TIMSS 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*, Vol. 2, 2012, pp. 619–629. As of July 14, 2014: http://timss.bc.edu/timss2011/downloads/TIMSS2011_Enc-v2.pdf
- Mertens, Steven B., Vincent A. Anfara, Jr., and Kathleen Roney, eds., *An International Look at Educating Young Adolescents*, Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, Inc., 2009, p. 31.
- Ministry of Education, Singapore, "Foreign Student Admissions," updated April 13, 2009. As of July 14, 2014: <http://www.moe.gov.sg/education/private-education/foreign-student-admissions/>
- Mintzberg, Henry, "The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research," University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship, 1979.
- Nabhani, Mona, Hugh Busher, and Rima Bahous, "Cultures of Engagement in Challenging Circumstances: Four Lebanese Primary Schools in Urban Beirut," *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Vol. 32, No. 1, 2012, pp. 37–55.
- National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education (NAQAAE), "National Authority for Quality Assurance Accreditation (NAQAAE) in Egyptian Education," 2010. As of November 12, 2014: http://www.aucegypt.edu/about/naqaae/Documents/NAQAAE_Presentation.pptx
- NAQAAE—See National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education.
- Neilson, C. A., and S. D. Zimmerman, "The Effect of School Construction on Test Scores, School Enrollment, and Home Prices," *Journal of Public Economics*, forthcoming.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont, and P. Turnstall, *Equity in Education. Thematic Review. Sweden Country Note*, Vol. 23, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005.
- OECD—See Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Office for Standards in Education (Ofsted), "NFER Evaluation of the Impact of Section 5 Inspections—Strand 3," 2009a. As of July 14, 2014: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/nfer-evaluation-of-impact-of-section-5-inspections-strand-3>
- , "The Inspectorate of England," 2009b. As of July 14, 2014: <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/a8732d7f-cb1e-489a-b501-f5a85ad66743>
- , "After an Independent School Inspection," 2014a. As of July 14, 2014: <http://www.ofsted.gov.uk/schools/for-schools/inspecting-schools/inspecting-independent-schools/after-independent-school-inspection>
- , "During an Independent School Inspection," 2014b. As of July 14, 2014: <http://www.ofsted.gov.uk/schools/for-schools/inspecting-schools/inspecting-independent-schools/during-independent-school-inspection>
- , "Inspecting Independent Schools," 2014c. As of July 14, 2014: <http://www.ofsted.gov.uk/schools/for-schools/inspecting-schools/inspecting-independent-schools>
- , "Parent View: Your Child's School," 2014d. As of November 12, 2014: <https://parentview.ofsted.gov.uk/how-to-use>
- Ofsted—See Office for Standards in Education.
- Ogawa, Rodney, and Ed Collom, *Educational Indicators: What Are They? How Can Schools and School Districts Use Them?* Riverside, Calif.: California Educational Research Cooperative, 1998.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), "Reviews of National Policies for Education: Basic Education in Turkey 2007," 2007. As of July 14, 2014: http://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-basic-education-in-turkey-2007_9789264030206-en;jsessionid=3qhc9fbu3hej1.x-oecd-live-02
- , "Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to Their Socio-economic Profile," April 2012. As of July 14, 2014: http://www.oecd-ilibrary.org/education/public-school-private-school_9789264175006-en

Paton, Graeme, "Private Schools Face 'Barrage' of Regulations," *The Telegraph*, December 2009. As of July 14, 2014:

<http://www.telegraph.co.uk/education/6899730/Private-schools-face-barrage-of-regulations.html>

Patrinus, Harry Anthony, "Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands," *Education Economics*, Vol. 21, No. 4, 2013, pp. 392–414. As of July 14, 2014:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.108009645292.2011.568696/>

Penzer, Geoffrey, "School Inspections: What Happens Next?" CfBT Education Trust, 2011.

Porter, Andrew C., "Creating a System of School Process Indicators," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 13, No. 1, Spring 1991, pp. 13–29.

Purkey, Stewart C., and Marshall S. Smith, "School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature," *The Elementary School Journal*, Vol. 85, No. 3, January 1985, pp. 352–389.

Rainey, H. G., *Understanding and Managing Public Organization*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

Rennie Center for Education Research & Policy, "Reaching Capacity: A Blueprint for the State Role in Improving Low Performing Schools and Districts," Spring 2005. As of June 21, 2014:

<http://www.renniecenter.org/research/ReachingCapacity.pdf>

Robbins, Stephen P., *Organization Theory: Structures, Designs, and Applications*, 3rd ed., Delhi: Pearson Education India, 1979.

Scheerens, Jaap, *Improving School Effectiveness*, Paris: UNESCO Fundamentals of Educational Planning, No. 68, 2000. As of June 23, 2014:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012122424/001224/e.pdf>

Schwab, Klaus, "The Global Competiveness Report 2012–2013," World Economic Forum, 2012. As of July 14, 2014:

http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_201213-.pdf

Shavelson, R. J., L. M. McDonnell, and J. Oakes, "What Are Educational Indicators and Indicator Systems?" *Eric Clearinghouse on Tests, Measurements, and Evaluation*, Vols. 1–2, 1991.

SPRING Singapore, "Private Schools—Quality Begets Quality," July 11, 2011.

Springer, Matthew G., and Ryan Balch, "Design Components of Incentive Pay Programs in the Education Sector," National Center on Performance Incentives Working Paper #200905-, Nashville, Tenn.: Vanderbilt University, November 2009.

Standing International Conference of Inspectorates (SICI), "The Inspectorate of Education in the Netherlands," 2012. As of July 14, 2014:

<http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/f18c145e-43738-4405-ab739-b715b5d1e5>

Supreme Education Council, Qatar National School Accreditation (QNSA), "Conditions and Requirements for Obtaining a License for a Private School," 2010. As of July 14, 2014:

http://www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Documents/Licenses_criteria.doc

———, Evaluation Institute, "Qatar National School Accreditation (QNSA)," 2012a. As of November 10, 2014:

http://www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/EvaluationInstitute/SEO/QNAS_Docs/QNSA_Handbook.pdf

———, Evaluation Institute, "Schools and Schooling in Qatar 2010–2011: A Statistical Overview of Aspects of Schools and Schooling in Qatar," 2012b. As of November 10, 2014:

<http://www.sec.gov.qa/En/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsID=3172>

———, Qatar National School Accreditation (QNSA), "Self-Study Report Template," 2012c. As of July 14, 2014:

http://www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/EvaluationInstitute/SEO/QNAS_Docs/Self-Study.pdf

———, Evaluation Institute, "Schools and Schooling in the State of Qatar 2011–2012 Report: Annual Report on Schools and Schooling in the State of Qatar," 2013. As of July 14, 2014:

<http://www.sec.gov.qa/En/Media/News/Documents/SchoolsReport20112012-.pdf>

- , “Private Schools Office,” 2014. As of November 11, 2014:
<http://www.sec.gov.qa/En/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Pages/PrivateSchoolsOffice.aspx>
- Swedish Institute, “Facts About Sweden: Education,” June 2012. As of July 14, 2014:
<https://sweden.se/wp-content/uploads/201311/Education-in-Sweden-low-res.pdf>
- Turkish Ministry of National Education, “Basic Education in Turkey: Background Report,” 2005.
- , “Secondary Institutions Regulations,” 2012. As of July 14, 2014:
<http://www.ozelokullardernegi.org.tr/mevzuat/m%b0ll%c38%e%20e%c49%e%c4%b0t%c4%b0m%20bakanli%c49%ei%20orta%c396%%c49%eret%c4%b0m%20kurumlari%20y%c396%netmel%c4%b0%c49%e%c4%b0.pdf>
- UAE MoE—See United Arab Emirates Ministry of Education.
- UNESCO-IBE—See United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education.
- UNICEF—See United Nations Children’s Fund.
- United Arab Emirates Ministry of Education, “School Evaluation Guide 2010–2011,” 2012. As of July 14, 2014:
<https://www.moe.gov.ae/English/Documents/Accreditation.swf>
- , “Licensing and Accreditation,” 2014a. As of November 11, 2014:
<http://www.adec.ac.ae/en/Education/PrivateSchools/Pages/Licensing-and-Accreditation.aspx>
- , “Open Data,” 2014b. As of June 21, 2014:
<https://www.moe.gov.ae/English/Pages/opendata.aspx>
- United Nations Children’s Fund (UNICEF), “Children in Jordan: Situation Analysis 2006/2007/ Summary,” 2007. As of November 12, 2014:
<http://www.ncfa.org.jo/Portals/0/SITAN%20Summary%20English.pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), “Developing Teacher Training Packages for KRG Curricula,” 2013a. As of June 23, 2014:
<http://tet.ttni.org/Default.aspx?tabid=88&mid=554&newsid554=10>
- , “Introducing Quality Assurance to Ministries of Education,” 2013b. As of May 15, 2014:
http://www.unesco.org/new/en/iraq-office/about-this-office/single-view/news/introducing_quality_assurance_to_ministries_of_education/#.U0lvO4JYBd4
- , “Launching the ‘National Teacher Training Strategy’: The Main Step Towards Educational Innovation in Iraq,” 2014. As of April 12, 2014:
http://www.unesco.org/new/en/iraq-office/about-this-office/single-view/news/launching_the_national_teacher_training_strategy_the_main_step_towards_educational_innovation_in_iraq/#.U0lyPoJYBd4
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education (UNESCO-IBE), “World Data on Education: Jordan,” 7th ed., 2010–11, 2011. As of July 14, 2014:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Jordan.pdf
- , “World Data on Education: Egypt,” Seventh Edition, 2010/2012, 11/a. As of July 14, 2014:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Egypt.pdf
- , “World Data on Education: Sweden,” 7th ed., 2010–11, 2012b. As of July 14, 2014:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf
- , “World Data on Education: Turkey,” 7th ed., 2010–11, 2012c. As of July 14, 2014:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Turkey.pdf
- U.S. Department of Education, “Office Non-Public Education (ONPE) General Issues Frequently Asked Questions Related to Nonpublic Schools,” updated June 18, 2008. As of July 14, 2014:
<http://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/faqgeneral.html?src=preview#14>
- , “State Regulation of Private Schools,” 2009. As of July 14, 2014:
<http://www2.ed.gov/admins/comm/choice/regprivschl/regprivschl.pdf>
- U.S. DoE—See U.S. Department of Education.

Vernez, Georges, Shelly Culbertson, and Louay Constant, *Strategic Priorities for Improving Access to Quality Education in the Kurdistan Region—Iraq*, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, MG-11401--KRG, 2014. As of June 18, 2014:
<http://www.rand.org/pubs/monographs/MG11401-.html>

Weber, Max, *The Theory of Social and Economic Organization*, trans. A. M. Henderson and Talcott Parsons, New York: Oxford University Press, 1947.

Whitby, Karen, *School Inspection: Recent Experiences in High Performing Education Systems*, Reading, Berkshire, U.K.: CfBT Education Trust, 2010.

Wolf, P., "School Choice and Civic Values," in J. R. Betts and T. Loveless, eds., *Getting Choice Right: Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*, Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2005, pp. 210–244.

Woodward, Joan, "Analysis of Organizations," *Industrial Organization: Theory and Practice*, Oxford University Press, 1965, pp. 17–34.

World Bank, "Explore. Create. Share: Development Data," 2014. As of July 14, 2014:
<http://databank.worldbank.org/Data/Views/reports/tableview.aspx>

Wulf, Julie, "The Flattened Firm: Not as Advertised," *California Management Review*, Vol. 55, No. 1, Fall 2012, pp. 5–23.

Wyman, Oliver, *Strategic Organization Design: An Integrated Approach*, 1998.

Yoon, K. S., et al., *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute for Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007.



تهدف حكومة إقليم كردستان (KRG) إلى إعادة هيكلة وزارة التعليم لديها، ووضع إطار عمل وخطة لتطبيق نظام لضمان الجودة في المدارس، وبحث فاعلية عمليات رصد ودعم المدارس الخاصة لديها؛ فضلاً عن تقييم محتوى وجودة تدريب المعلمين أثناء الخدمة. ولمساعدة حكومة إقليم كردستان في جهودها، أجرى باحثو مؤسسة راند مقابلات مع موظفي وزارة التعليم واستعرضوا الموقف الحالي وراجعوا المؤلفات ذات الصلة والمتعلقة بتصميم هياكل المؤسسات ورصد المدارس والمدارس الخاصة، كما أجروا دراسات حالة متعمقة حول وزارات التعليم وعمليات رصد المدارس والمدارس الخاصة في البلدان الأخرى؛ إلى جانب تحليل البيانات المتعلقة بمعلمي حكومة إقليم كردستان وتقديم نتائج التحليل والتوصيات وكذلك وضع المبادئ التوجيهية للتنفيذ.

\$42.50

ISBN-10 0-8330-9469-6
ISBN-13 978-0-8330-9469-8

