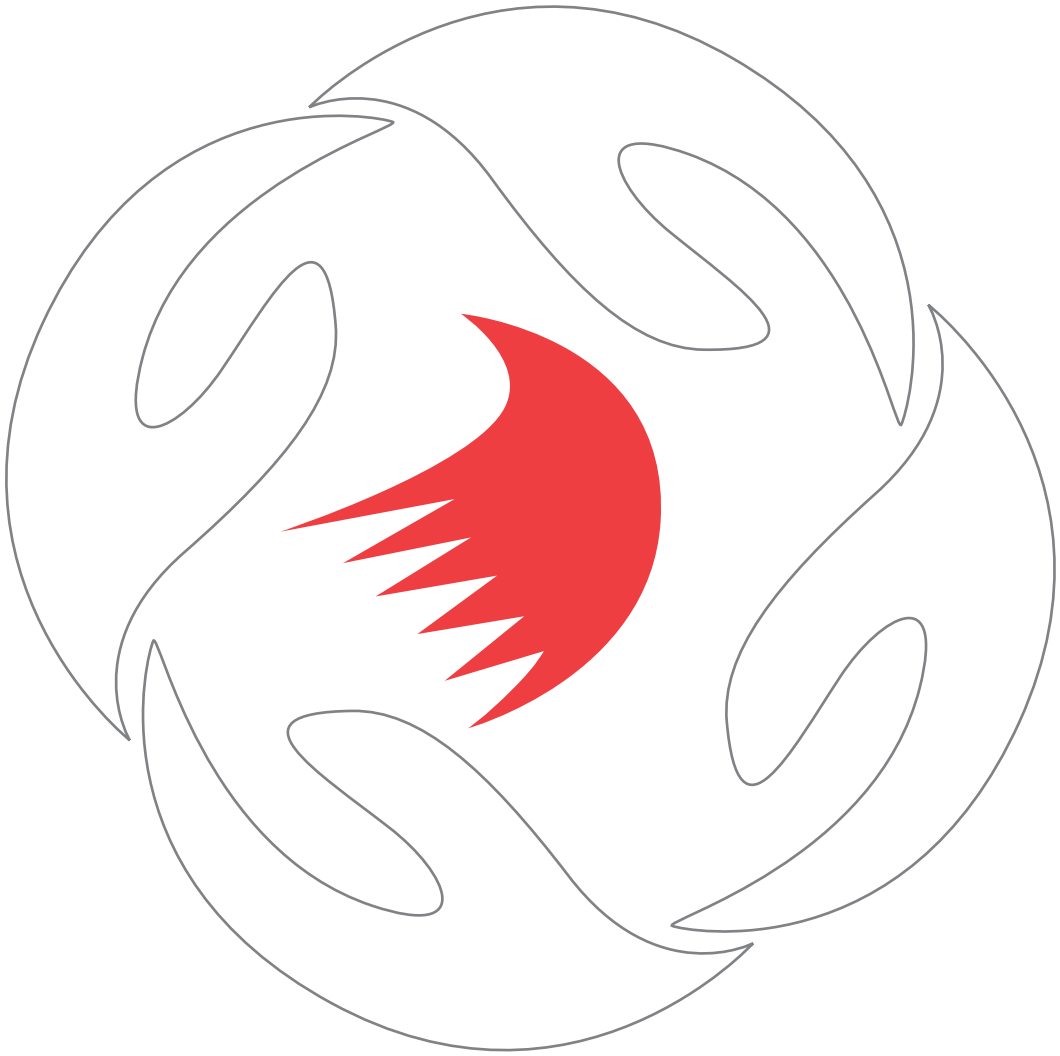
هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب

التقرير السنوي ٢٠٠٩



هيئة ضمان جودة التعليم و التدريب
Quality Assurance Authority for Education & Training

حضرة صاحب السمو الملكي
الأمير سلمان بن حمد آل خليفة
ولي العهد الأمين
رئيس مجلس التنمية الاقتصادية

حضرة صاحب الجلالة
الملك حمد بن عيسى آل خليفة
ملك مملكة البحرين المفدى

حضرة صاحب السمو الملكي
الأمير خليفة بن سلمان آل خليفة
رئيس الوزراء الموقر

نشكل مستقبل البحرين

فهرس المحتويات

كلمة حضرة صاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن حمد آل خليفة ٦
كلمة سمو الشيخ محمد بن مبارك آل خليفة..... ٧
كلمة معالي الشيخ خالد بن عبد الله آل خليفة ٨
كلمة الدكتورة جواهر شاهين المضحكي ٩
أعضاء مجلس الإدارة ١٢
أعضاء الإدارة التنفيذية ١٤
مهام هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب ١٦
ملخص تنفيذي ٢٠
وحدة مراجعة أداء المدارس ٢٦
وحدة الامتحانات الوطنية..... ٣٨
وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني..... ٤٦
وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي..... ٥٤
خلاصة وخطط موجزة..... ٦٢

الإفتاء في الإسلام وواقعه المعاصر

الـــرؤيـــة

أن نكـون شـركاء في تطويـر نظام تعليـم عالي الجـودة في مملكة البحريـن ينافس المستويات العالمية.

الـرسـالـة

كهيئة مستقلة، نضمن جودة التعليم والتدريب في مملكة البحرين من خلال:

- إجراء مراجعات لأداء المدارس، ومؤسسات التدريب المهني، ومؤسسات التعليم العالي؛ العامة والخاصة، وذلك لأغراض تحديد المسؤولية، وتحسين جودة ما يتم تقديمه
- بناء وتنفيذ نظام الامتحانات الوطنية للمدارس
- نشر التقارير عن نتائج المراجعات والامتحانات الوطنية
- توطيـد سـمعة البحريـن باعتبارهـا مرجعية ريادية في ضـمان جـودة التعليم على الصعيدين الإقليمي والدولي.

الـقـيـم

تتمثل القيم التي نتخذها نبراساً لإنجاز أعمالنا فيما يلي:

- المهنية
- العدالة
- الشفافية
- الثبات
- النزاهة
- المصداقية
- الالتزام بتطبيق أفضل الممارسات الدولية.

كلمة صاحب السمو الملكي
الأمير سلمان بن حمد آل خليفة
ولي العهد رئيس مجلس التنمية الاقتصادية

بسم الله الرحمن الرحيم

يحق لنا اليوم أن نقف بعد عام من الجهد المتواصل الذي بُذل من أجل تأسيس هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، ملتفتين سريعاً إلى الوراء، لنرى ما الذي أنجزناه في هذا المجال، وما الذي حدّ من طموحاتنا ولم نتمكن من إنجازه، لنستلهم من الماضي ما يمكن أن يعيننا على تلمّس طريق المستقبل، فطموحاتنا من أجل بحرين الغد لا حدود لها، وهي طموحات كبيرة، مكانها القمة، وكما قال الأديب الكبير سومرست موم «إذا رفضتَ كل ما هو دون القمة، فإنك ستصل إليها حتماً»، أو كما قال المتنبي «وتصغر في عين العظيم العظائم».

فمنذ اللحظة الأولى لتدشين حضرة صاحب الجلالة الملك الوالد، حفظه الله ورعاه، الرؤية الاقتصادية للبحرين ٢٠٣٠، أدرك الجميع أن التعليم هو أساس المستقبل، هو حجر الزاوية ومفتاح أبواب العبور إلى السنوات المقبلة المرتكزة على التنافسية العالية، واكتساب المهارات المتنوعة، والمرونة الكافية للتعاطي مع متغيرات العصر غير المحدودة، ليحظى البحرينيون بأعلى المستويات التعليمية والتدريبية، من أجل أن يكونوا أكثر ثقة وقدرة على إدارة مستقبلهم ومستقبل وطنهم بمهنية عالية، ويكونوا – كما هم دائماً وأبداً – محط الأنظار، ومضرب المثل الحسن، في كل ما هو متقدم ومتطور وعملي وسابق عصره.

لقد أثبتت المبادرات الخاصة بتطوير التعليم صحة نهجها، وقوة طرحها، لأنها تسعى دائما إلى ما هو أفضل، ولم ترض بأنصاف الحلول، ولم تلتفت إلى العوائق، ولم تستسلم للمحبطات، وبالتالي فإننا في مراجعة دائمة لكل ما يخص هذه المبادرات، لنطمئن على سلامة وضعية عجلاتها على السكك المؤدية إلى النجاح والتميز بإذن الله.

وتأتي هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، على قمة هذه المبادرات، لأنها الهيئة التي تراقب الجودة وتضمن استمراريتها في جميع المؤسسات التعليمية والتدريبية في البلاد، بهدف إصلاح المؤسسات المتعثرة، وتعضيد ودعم القوي منها، وما جملة التقارير التي أصدرتها الهيئة، في الفترة الأخيرة من هذا العام، إلا دليل واضح على حرفيتها، وقدرتها على اتخاذ القرار الصحيح المستقل والبعيد عن أية مؤثرات، وجهتها واضحة، وبوصلتها سليمة، وكلها تشير إلى اتجاه واحد: مستقبل البحرين، وبحرين المستقبل.

إنها مدة قصيرة بالفعل هي التي فصلت تأسيس هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب عن هذا اليوم، ولكنها كانت مكتنزة، حافلة، وكافية لكي تعرّف بأعمال الهيئة، من خلال التأسيس القوي أولاً، والجهد الدءوب ثانياً، الرامي إلى الارتقاء بالتعليم، ووضعه في مكانه الصحيح، ولكي يبادر كل مسئول من جهته في التعرف على مواطن القصور والنقص، والتمعن في الملاحظات والتوصيات لتطبيقها، مؤسسين معاً فضاءً تعليمياً أكثر جودة، وأعلى سقفاً وطموحاً، للنهوض بمخرجات سليمة من أي نقص، وقادرة على أن تتجاوب مع متطلبات العصر.

إنها لحظة إيفاء كل ذي حق حقه، ففي هذا المقام لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير إلى مقام حضرة صاحب الجلالة الملك الوالد حمد بن عيسى آل خليفة، حفظه الله ورعاه، على دعمه الموصول لأعمال الهيئة، ودأبه على الاطمئنان على سير أعمالها.

كما أتقدم بالشكر إلى صاحب السمو الملكي الأمير العم خليفة بن سلمان آل خليفة رئيس الوزراء، حفظه الله ورعاه، على ما يدعم به سموه جميع أعمال الهيئة، والتوجيه الدائم للحكومة الرشيدة للتعاون معها.

كما أنني أتوجه بالتقدير العالي إلى سمو الشيخ محمد بن مبارك آل خليفة، نائب رئيس مجلس الوزراء رئيس لجنة المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب، لحصافته، ووضع جوهر خبرته العالية لإنشاء هذه الهيئة.

وفي السياق ذاته، الشكر موجه أيضاً إلى رئيس مجلس إدارة هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب الشيخ خالد بن عبد الله آل خليفة وإلى أعضاء المجلس كافة، الذين كان لجهودهم المميزة أطيب الأثر، وأهم النتائج فيما وصلت إليه الهيئة من تقدم، وإلى الهيئة نفسها ممثلة في جميع منتسبيها.

إنني واثق من أن تقرير العام المقبل سيحمل – بإذن الله – حزمة أخرى من المنجزات التي يتطلع إليها المواطن البحريني، فجميع من في هذا المشروع جزء من حلمنا بالمستقبل الزاهر لهذا الوطن العزيز.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

سلمان بن حمد آل خليفة

كلمة سمو الشيخ محمد بن مبارك آل خليفة
نائب رئيس مجلس الوزراء رئيس لجنة المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب

بسم الله الرحمن الرحيم

شهدت الشهور الماضية منذ بدء العمل الفعلي للهيئة الوطنية لضمان جودة التعليم والتدريب الكثير من الإنجازات، التي أتت بالأهداف المتوخاة إلى حيّز الواقع، وقرّبت الكثير من الآمال إلى حيث مساحة التحقيق، وذلك بالنظر الفعلي إلى ما عليه التعليم والتدريب اليوم في مملكة البحرين، واعتماد المقاييس العلمية المأخوذة من مجموعة معايير الهيئات الدولية المعتبرة التي سبقتنا في خبرتها ودرايتها، وصوغها جميعاً في رؤية بحرينية خالصة، أثمرت هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، تحقيقاً لرؤية مملكة البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠، التي تضع التعليم والتدريب على رأس أولوياتها للنهوض بهذه الرؤية وتحقيقها.

إن بعضاً من ثمار هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب وإنجازاتها قد نُشرت على نطاق واسع في كل وسائل الإعلام، باعتبارها حصيلة إخضاع الكثير من الجامعات، الوطنية والخاصة، والمؤسسات التدريبية، والمدارس الحكومية، والأهلية لمقاييس اختبار الأداء في كل النواحي، ومن حصيلة هذا العمل وضع اللبنة الأولى من بناء شامخ سيستمر ويكبر بقدر ما يكبر الأمل المنشود، وذلك بالعمل الجاد والرصين من أجل السمو بالتعليم والتدريب والارتقاء بهما، بمساعدة العاملين في هذا القطاع على تحسين أدائهم، ومنحهم الدعم والمساندة لتخطي النواقص والعقبات، وتحسين بيئات المدارس والمعاهد والجامعات لتغدو كتلك التي نتطلع إليها في الدول المتقدمة.

لقد أثبت شعب البحرين عبر الأزمنة أنه شعبٌ طموحٌ، لا يهاب الجديد، بل يرحب به، مقدم على العلم، مليء بالثقة، وقادر على الإنجاز والعطاء. فهو – بالتالي – يستحق أن ينال العلم في أجلِّ معانيه، وأفضل صوره، وأرقى معاييره، فهذا الشعب هو العنصر الأساس الذي يعوَّل عليه في تنفيذ رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠، من أجل أن يعم الخير والرخاء مملكتنا الحبيبة.

إن إنشاء هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب بمرسوم ملكي، وتبعيتها لمجلس الوزراء الموقر لتأكيد على أهمية دورها لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها.

ونستطيع اليوم أن نعلن أن النجاحات التي تحققت للهيئة في سنة واحدة قد طابقت التوقعات ولبّت الطموحات، وما ذلك إلا بفضل من الله تعالى وتوفيقه، وتنفيذاً للتوجيهات السامية والسديدة من لدن قيادتنا الرشيدة متمثلة في حضرة صاحب الجلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة، عاهل البلاد المفدى، وصاحب السمو الملكي الأمير خليفة بن سلمان آل خليفة، رئيس الوزراء الموقر، وصاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن حمد آل خليفة، ولي العهد نائب القائد الأعلى، حفظهم الله جميعاً ورعاهم، على ما يولونه من عناية فائقة، ومتابعة حثيثة ودءوبة لدقائق أمور الهيئة، ودعمهم لكل ما من شأنه أن يسهل عمل هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، ويمهد الطريق لنجاحها، إدراكاً من القيادة الرشيدة للدور المحوري المهم الذي تقوم به من أجل النهوض بمستقبل مملكتنا الغالية، وما المستقبل إلا في التعليم، وحصراً: التعليم العصري الذي يمنح متلقيه عناصر الإبداع، والقدرة على التكيف مع التطورات العلمية الهائلة، تأكيداً للشعار الذي رفعناه ونعمل في إطاره وهو: التعليم أولاً، والتعليم ثانياً، والتعليم ثالثاً.

وقبل أن أختم، فإنه ليسرني أن أعرب عن خالص الشكر والتقدير لمعالي الشيخ خالد بن عبد الله آل خليفة وزير ديوان صاحب السمو الملكي رئيس الوزراء، رئيس مجلس إدارة الهيئة، وأعضائها، على ما تحقق من إنجاز، والشكر موصول للدكتورة جواهر شاهين المضحكي الرئيس التنفيذي للهيئة، ولفريق العمل على كل ما بذلوه من جهد، مؤكداً بأن الطريق لا يزال في بدايته، وإننا بعون الله تعالى، وثقة ودعم قيادتنا الرشيدة، قادرون على بلوغ الأهداف السامية.

محمد بن مبارك آل خليفة

كلمة معالي الشيخ خالد بن عبد الله آل خليفة
وزير ديوان صاحب السمو الملكي رئيس الوزراء
رئيس مجلس إدارة هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب

بسم الله الرحمن الرحيم

اختارت مملكة البحرين التعليم طريقاً ومساراً تسابق فيه الزمن، وتتخطى به العقبات، شاخصة نحو المستقبل على أسس راسخة، تضمن استمراراً لمسيرتها، لتحافظ على موقع الريادة الذي بدأت منه خطاها نحو هدف يتحقق في نهاية المطاف للأجيال، وهو ما تؤكّده رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠، والتي وضعت التعليم في مكانه اللائق من تحقيق هذه الرؤية التي تقودنا إلى خير الوطن ورفاهيته.

ولكن اتساع أفق هذه الرؤية الوطنية الطموحة لم يقف عند حد تجويد التعليم، بل تعداه إلى ضمان استمرارية هذه الجودة، وتعاطيها الحر والمنفتح مع جميع التطورات التربوية والتعليمية والتدريبية على المستوى العالمي، حتى تتمكن مؤسساتنا من تخريج الأفواج الواثقة والمتمكّنة حين تطرق أبواب المستقبل، غير هيَّابة أو مترددة.

لقد أدَّت المؤسسات التعليمية والتدريبية على مر العقود منذ أن عرفت البحرين التعليم النظامي في عام ١٩١٩ أدواراً مؤثرة، وقدمت للوطن خبرات نعتز بها، ولكن العالم شهد في العقود الأخيرة تطورات معرفية لم نشهد لها مثيلاً على مر العصور، وصار لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تواكب السرعة والكفاءة ذاتها التي تسير بها التطورات العلمية لكي تخرِّج أجيالاً ينتمون إلى لغة الحاضر، ليصبح المعلم قيادياً في فصله، ويتمتع الطالب بكل المقومات العصرية من معلومات وقدرات ومهارات.

ومن أجل ذلك، فإن مجلس إدارة هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب – الذي أتشرف برئاسته – مطالبٌ ببذل جهود فائقة، مطلعاً على التجارب العالمية المتقدمة، آخذاً بأفضلها، وأكثرها استجابة مع المتطلبات العصرية، واضعين في الاعتبار الخصوصية البحرينية، بما يجعل تجربتنا في هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، تجربة فريدة، ليست مستفيدة من أفضل الممارسات والشروط العالمية في مجالها وحسب، بل ومضيفة إليها، ومجددة فيها، وصاهرة كل هذه المعطيات في بوتقة بحرينية خالصة، للخروج بشروط ترفع مستويات المؤسسات التعليمية والتدريبية، للارتقاء بها، وتحسين مخرجاتها، ووضعها في المكان اللائق على الخريطة العالمية في ميدان العلم والتعلم والتعليم، وهذا ميدان شديد التنافسية، والفخر – كل الفخر – لمن يتقدم على غيره في الدرجات والتصنيف العالمي، وهذا ما نرجو أن يحدث لمؤسساتنا التعليمية والتدريبية، لتصبح مملكة البحرين موئلاً للتعليم والتدريب على المستوى العالمي.

إن الفترة التي يغطيها التقرير، الذي بين أيديكم اليوم، حملت الكثير من الإنجازات، وحظيت بالدعم الكبير من قبل الجهات والمؤسسات الرسمية والأهلية، وقد لقيت التقارير التي أصدرتها الهيئة بشأن أوضاع عدد من المؤسسات، وعلى جميع المستويات، التفاعل المطلوب، والرغبة في التغيير والتطوير وتقديم الأفضل. فهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب شريك لجميع المؤسسات الواقعة في نطاقها، والشراكة الحقيقية تحتم علينا المكاشفة من أجل أداء أفضل، وتفاعل أكبر.

لقد علمتنا الخبرة المتراكمة في العمل الوطني أن الرؤية الثاقبة والدعم القوي من لدن قياداتنا الرشيدة، يقودان إلى التخطيط المحكم، ويتعززان بالإرادة المخلصة من أبناء الوطن، وهي مجتمعة تقود إلى تحقيق الكثير من المنجزات التي تفخر بها مملكة البحرين على مر الزمان، فما كان لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب لتنجز ما أنجزته لولا الدعم والمساندة من قِبل حضرة صاحب الجلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة، عاهل البلاد المفدى، وصاحب السمو الملكي الأمير خليفة بن سلمان آل خليفة رئيس الوزراء الموقر، وصاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن حمد آل خليفة، ولي العهد نائب القائد الأعلى رئيس مجلس التنمية الاقتصادية، حفظهم الله ورعاهم. وكذلك بثاقب رأي سمو الشيخ محمد بن مبارك آل خليفة، نائب رئيس مجلس الوزراء رئيس لجنة المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب الذي كانت له المتابعة الحثيثة، إضافة إلى الجهود التي يلمسها جميع العاملين في الهيئة.

وأتشرف اليوم، أن أرفع إلى المقام السامي لقياداتنا الرشيدة التقرير الأول لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، الذي يشكِّل حجر الزاوية لنهضة التعليم في مملكة البحرين، وأساساً نبني عليه تقدمنا وانطلاقتنا إلى المستقبل الزاهر بإذن الله تعالى.

خالد بن عبد الله آل خليفة

كلمة الدكتورة جواهر شاهين المضحكي
الرئيس التنفيذي لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب

بسم الله الرحمن الرحيم

بعد مرور عام على بدء مراجعات هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، يحق لنا اليوم أن نعتز بما تحقَّق للهيئة من مكانة خاصة في الوسط التعليمي والتدريبي في مملكة البحرين، فقد حظيت تقارير الهيئة المقيِّمة لمجمل النشاطات الواقعة تحت مظلة اختصاصاتها، باحترام وثقة منبعهما أن هذه الهيئة ما وُجدت إلا لتكون شريكاً حقيقياً، فاعلاً ومساناً ومساهماً في تحسين جودة مخرجات التعليم والتدريب في هذا الوطن العزيز، ذهاباً إلى تحقيق رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠، التي فتحت الطريق للمضي في درب المستقبل، ولا مستقبل آمن إلا بتعليم وتدريب قويين ومتطورين ومتنامين، يحظيان بالثقة المحلية والدولية، وينتجان معاً طاقات شبابية قادرة على العطاء والتعاطي مع كل ما يحيط بها من متغيرات علمية هائلة.

لقد عملت الوحدات الأربع الأساسية المكونة لهيئة ضمان الجودة (وحدة مراجعة أداء المدارس، وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي، وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، ووحدة الامتحانات الوطنية) على خطوط متوازية في إنجاز ما أُوكل إليها من أعمال تتعلق بتحقيق أهداف الهيئة التي أنشئت من أجلها. فعقدت الامتحانات الوطنية وأصدرت تقارير المراجعة التي أجرتها الهيئة، وهي بذلك وضعت النقاط على حروفها لتحسين أداء مؤسسات التعليم والتدريب، بعد أن أرست المؤشرات والآليات والمبادئ التوجيهية لقياس جودة الأداء في مؤسسات التعليم والتدريب ومراجعتها.

فعمدت هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب خلال السنة الماضية إلى مراجعة أداء جملة من المدارس في مختلف المراحل، وكذلك الحال مع الجامعات، ومعاهد التدريب، فراعينا في مراجعة المدارس الدخول إلى تفاصيل عملها اليومي من حيث: المهارات الأساسية، والفروق الفردية، ومهارات التفكير العليا، والسلوك والتقييم الذاتي، والتواصل مع أولياء الأمور، والحضور، والفعالية، والكثير من النقاط التي جرى التعرض لها، وأثبتت كل هذه النقاط أن هناك أسساً قوية يمكن البناء عليها، وأن الإصلاحات في هذه المدارس ممكنة ومتيسرة بالإرادة والمساندة وتوافر الدعم المناسب لها، حتى تتمكن من تجاوز بعض الهنات والعثرات.

وفي وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، ووحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي، عملنا على مراجعة ترتيبات ضمان جودة مؤسسات التدريب المهني ومؤسسات التعليم العالي والتي تتراوح ما بين نظم الحوكمة والإدارة، وعمليتي التعليم والتعلم والبنية التحتية، وتوفر مخرجات هذه المراجعات – حسب ما ورد في تقارير المراجعة – أسساً مرجعية للمعاهد والجامعات تنبثق منها عملية التحسين، كما توفر للمملكة الأساس الذي يمكن من خلاله قياس عمليات التطوير المستقبلية في هذه القطاعات.

وعلى الصعيد ذاته؛ كشفت الامتحانات الوطنية التي أجريت في هذه الفترة، وانخرط فيها جميع طلبة وطالبات المدارس في الصفين الثالث والسادس، ولعدد من المواد؛ كشفت عن مؤشرات مهمة لوضعية التحصيل العلمي في المدارس.

سيكون التقرير الأول الذي بين أيديكم منصة الانطلاق في سبيل تكامل عمل الهيئة، وتحقيق أهدافها، وسيكون على الهيئة أيضاً مواصلة تحديث وتطوير آليات المراجعة، وتعديل معاييرها، بحسب ما يستجد على الساحة الدولية المتخصصة في هذا الجانب، وبما يتواءم مع متطلبات مملكة البحرين، ذلك لأن ميدان التحسين والتجويد لا يقف عند حد، ونحن على ثقة بأن العمل الجاد والدءوب والتعاون الفعال من جميع المؤسسات التعليمية والتدريبية، العامة منها والخاصة، مع هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب سيكون له الثمار اليانعة التي ستصنع الفرق بين مرحلة سبقت ومراحل ستأتي بإذن الله.

إن هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب إذ تمكنت من أن تحقق المهمات التي وضعت لها في السنة الأولى من عملها، فإنها لم تكن لتصل إلى هذه الخلاصات البالغة الأهمية بقطع هذا الشوط بنجاح وثقة؛ لولا استلهامها للرؤى النيّرة من لدن حضرة صاحب الجلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة، عاهل البلاد المفدى، والمؤازرة – وتذليل الصعوبات من قبل صاحب السمو الملكي الأمير خليفة بن سلمان آل خليفة، رئيس الوزراء الموقر، والطموحات الكبيرة التي اتسمت بها خطوات صاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن حمد آل خليفة، ولي العهد رئيس مجلس التنمية الاقتصادية، حفظهم الله ورعاهم. كما كان للتوجيهات الكريمة من لدن سمو الشيخ محمد بن مبارك آل خليفة، نائب رئيس مجلس الوزراء رئيس لجنة المشروع الوطني لتطوير التعليم والتدريب، والمتابعة الحثيثة من معالي الشيخ خالد بن عبد الله آل خليفة، رئيس ديوان سمو رئيس الوزراء رئيس مجلس إدارة الهيئة، أبلغ الأثر وأعمقه في تبصرنا الطريق الذي مضينا فيه بثقة وعزيمة وحرص أعضاء مجلس الإدارة. ولا أنسى فضل جميع الزميلات والزملاء في الهيئة، الذين أعطوا الكثير خلال سنة التأسيس هذه، فكانت لهم الإسهامات اللامعة في ترجمة توجهات القيادة الرشيدة، وجعلها يسيرة الأداء وممكنة التنفيذ.

جواهر شاهين المضحكي

هيئة ضمان جودة التعليم و التدريب
Quality Assurance Authority for Education & Training
نتقدم بوافر الشكر والامتنان لصاحب السمو الشيخ سلمان بن حمد آل خليفة
ولي العهد رئيس مجلس التنمية الاقتصادية حفظه الله لتفضله برعاية حفل افتتاح هيئة ضمان جو

التحديات التي تواجه تطبيق نظام إدارة الجودة

أعضاء مجلس الإدارة (من اليمين إلى اليسار)

سعادة الدكتور هاشم حسن الباش
سفير بوزارة الخارجية

سعادة الدكتور ظافر أحمد العمران
مدير إدارة العلاقات الثنائية بوزارة الخارجية

معالي الشيخ خالد بن عبدالله آل خليفة
وزير ديوان سمو رئيس الوزراء
رئيس مجلس إدارة هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب (وسط)

سعادة السيد أحمد عبد اللطيف البحر
عضو مجلس الشورى
نائب رئيس مجلس الإدارة

سعادة الدكتور محمد علي حسن
مدير عام بلدية المحافظة الوسطى

سعادة الدكتورة بهية جواد الجشي
عضو مجلس الشورى

سعادة الدكتورة عائشة سالم مبارك
عضو مجلس الشورى

سعادة السيد كمال أحمد محمد
المدير التنفيذي للعمليات بمجلس التنمية الاقتصادية

سعادة الدكتور شاكر عبد الحسين خمدن
رئيس قسم الرصد البيئي بالهيئة العامة لحماية الثروة البحرية والبيئية والحياة الفطرية

الإدارة التنفيذية (من اليمين إلى اليسار)

د. جو جوليفي
د. ليزلي توم
نبال الدويري
د. جواهر المضحكي – الرئيس التنفيذي
خالد المناعي
أ.د.دولينا داولينغ
زيلكا شاينر

وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي (من اليمين إلى اليسار)

د. بسمة البحارنة
د. وفاء المنصوري
أ.د. دولينا داولينغ – المدير التنفيذي
د. طارق السندي
د. فيصل الشويخ

وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني (من اليمين إلى اليسار)

كريمة عباس
إبراهيم العالي
ميثم العريبي
د. ليزلي توم – المدير التنفيذي
جمال دهنيم
عصمت جعفر

وحدة الامتحانات الوطنية (من اليمين إلى اليسار)

وفاء اليعقوبي
زيلكا شاينر – المدير التنفيذي
ستيفن ستوكر
عبدالرضا العرادي

وحدة مراجعة أداء المدارس (من اليمين إلى اليسار)

رجاء آل محمود
عادل حسن
هالة الجودر
عبدالحكيم الشاعر
د. جو جوليفي – المدير التنفيذي
فائزة المناعي
أسماء المهزع

Assurance Authority for Education & Training

ပြည်သူ့ရေးရာ ဝန်ထမ်းများ ပညာသင်ကြားရေး အဖွဲ့

مهام هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب

ضمن إطار المشروع الوطني لإصلاح التعليم والتدريب الشامل الذي أطلقه حضرة صاحب السمو الملكي ولي العهد الأمين، تم اتخاذ القرار الخاص بضمان جودة التعليم على المستويات كافة في مملكة البحرين، وبناءً على المرسوم الملكي رقم (٣٢) لسنة ٢٠٠٨، والمعدل بالمرسوم الملكي رقم (٦) لسنة ٢٠٠٩؛ تم إنشاء هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب التي أُوكلت إليها بحسب المادة (٤) من المرسوم مهمة «مراجعة جودة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية في ضوء المؤشرات الاسترشادية التي تضعها الهيئة»، كما تقوم بنشر تقارير المراجعة ورفع تقرير سنوي عن النظام التعليمي والتدريبي بشكل عام في المملكة، متضمناً النتائج والتحسينات التي تمت في النظام التعليمي والتدريبي نتيجة لأعمال الهيئة.

وحتى يتسنى للهيئة تنفيذ المهام الموكلة إليها؛ تم تأسيس أربع وحدات متخصصة هي: وحدة مراجعة أداء المدارس، ووحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، ووحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي، ووحدة الامتحانات الوطنية.

يكمن الغرض من تأسيس وحدات المراجعة الثلاث في تحقيق هدفين رئيسين هما: تعزيز عمليتي المساءلة والتطوير. تصدر بناءً على عمليات المراجعة التي تُنشر في التقارير أحكامٌ حول إجراءات ضمان جودة مؤسسات التعليم والتدريب لأغراض المساءلة العامة، حيث تهدف إلى توفير صورة واضحة عن أوضاع المؤسسات التعليمية والتدريبية في البحرين لمتخذي القرار في الحكومة والجهات المعنية، كما أن الحكومة تريد أن تضمن أن استثمار الدولة في المدارس الحكومية يؤمّن نظاماً تعليمياً راقياً يكفل تطوير وتنمية قدرات الطلبة، ليتسلحوا بالخبرات الكافية ويحملوا قيم مملكة البحرين.

وعلى النهج نفسه، تحتاج كل من وزارة العمل وأرباب الأعمال إلى معرفة ما إذا كانت برامج التدريب، التي تقدمها مؤسسات التدريب المهني، تلبي احتياجات البلاد من المهارات، لكي تصبح البحرين مركزاً تنافسياً مرموقاً في الاقتصاد العالمي.

وفيما يتعلق بالتعليم العالي، فإن الدولة تهتم بضمان جودة مؤسسات التعليم العالي على المستوى المؤسسي، ومستوى البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات، وذلك من ناحية توافر الترتيبات المناسبة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلاد. وما إذا كان الطلبة يتلقون تعليماً ذا جودة عالية، في ظل بيئة تمكّنهم من تحقيق طموحاتهم، وأن يساهموا بشكل إيجابي في النهوض باقتصاد البلاد. إضافة إلى ذلك، ينشد كل من الطلبة، وأولياء الأمور، وأرباب الأعمال التيقن من أن الطلبة يتلقون التعليم الذي يُكسبهم مهارات التفكير النقدي، والمعرفة في المجالات التي يحتاجونها، للمنافسة بنجاح في سوق العمل، وفق رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠، ويلبي نشر تقارير المراجعة للوحدات الثلاث الاحتياجات الخاصة بمعيار المساءلة.

وعلى الصعيد ذاته، يوفر إعداد وتنفيذ نظام الامتحانات الوطنية في الهيئة لوزارة التربية والتعليم وأولياء الأمور؛ مؤشراً لأداء النظام التعليمي في البحرين، فضلاً عن الأداء الفردي للطلبة.

وتقدم وحدة الامتحانات الوطنية، وهي الوحدة الرابعة في الهيئة، نتائج وتقارير تفصيلية إلى وزارة التربية والتعليم، وتتضمن هذه التقارير النتائج المقسمة بحسب الطالب، والصف، والمدرسة وكذلك بحسب السنة الدراسية، كما توفر هذه التقارير توزيع النتائج حسب الموضوعات والمهارات التي تتضمنها مناهج المواد المقررة من وزارة التربية والتعليم، وفيما تتولى وزارة التربية والتعليم مسؤولية العمل مع المدارس على إعداد وتنفيذ إستراتيجيات التطوير القائمة على أساس تقارير نتائج الامتحانات؛ كما توفر وحدة الامتحانات الوطنية الدعم والإرشاد، لاسيما تحليل البيانات والبحوث.

وتتضمن المراجعات التي تنفذها وحدات الهيئة الثلاث عنصراً قوياً للتحسين أو التطوير، حيث توفر للمدارس ومؤسسات التدريب المهني ومؤسسات التعليم العالي الفرصة للتطوير على أساس ما توفره عمليات مراجعة المؤسسات من ممارسة التقييم الذاتي من ناحية، والتي تعتبر في حد ذاتها فرصة للتحسّن ومن ثم التطوير، ومن ناحية أخرى، يمكن للمؤسسات التعليمية والتدريبية الاستفادة من النتائج التي تتضمنها تقارير المراجعة في تعزيز نظم الحوكمة والإدارة والبنية التحتية لتلك المؤسسات، فضلاً عن تحسين أنشطة التعليم والتعلم لديها.

تتوافر آليات مختلفة لكل وحدة من وحدات المراجعة الثلاث للتأكد من تطبيق النتائج التي تعمل على تطوير التعليم والتدريب في البحرين وتعزيزهما، وعندها فقط، يمكن أن تساهم أعمال هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب في تحقيق أهداف رؤية البحرين الاقتصادية ٢٠٣٠ التي تنصُّ على «حصول البحرينيين على أعلى مستوى ممكن من التعليم يستطيعون من خلاله مواصلة الحصول على المهارات المطلوبة لتحقيق طموحاتهم».

تشترط وحدة مراجعة أداء المدارس على كل مدرسة إعداد خطة عمل ما بعد عملية المراجعة (الخطة التشغيلية) التي تعتمدها الوزارة، ويجب تسليم خطة العمل في غضون ستة أسابيع من تسلم المدرسة مسودّة تقرير المراجعة، وفي أعقاب اعتماد خطة العمل تقوم الوزارة بدعم خطط تحسين المدرسة ومراقبتها.

ستقوم وحدة مراجعة أداء المدارس بزيارة متابعة للمدارس التي حصلت على تقدير «غير ملائم» (الدرجة ٤)، وذلك بعد فترة زمنية تتراوح بين ستة إلى ١٢ شهراً من إجراء عملية المراجعة، وغرض زيارة المتابعة هذه يكمن في فحص مستوى التقدم الذي أحرزته المدرسة منذ إجراء عملية المراجعة، وتركز الزيارة على القضايا الواردة في تقرير المراجعة فقط، و يصدر بعدها تقرير المتابعة لكل من المدرسة والوزارة أيضا. وفي الوقت الراهن، تجرى المناقشات مع الوزارة لتحديد الإجراء المعتزم اتخاذه في حالة استمرار المدرسة في إحراز مستوى تقدم غير كافٍ، ويذكر أن زيارات المتابعة قد بدأت في نهاية شهر نوفمبر ٢٠٠٩.

في الوقت الحالي، تقوم وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني بإنهاء صياغة إستراتيجية تحسين مؤسسات التدريب، والتي سيتم وضعها في مذكرة تفاهم تبرم بين هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، وكل من: وزارة العمل، والمجلس العالي للتدريب المهني، وتمكين (صندوق العمل)، وسوف تتضمن الإستراتيجية تقديم الدعم لمؤسسات التدريب التي تحتاج إلى الدعم والإرشاد، وكذلك تقديم الحوافز للمؤسسات الحائزة على تقدير «جيد» في عمليات المراجعة، وسوف تستخدم نتائج

المراجعة من قبل الجهات المانحة لعقود التدريب لمعرفة ما حازته المؤسسات من تقدير من قبل الهيئة لتتخذ القرار الملائم في هذا الشأن.

من المقرر أن تخضع مؤسسات التدريب الحاصلة على درجتي (٤) أو (٥) في مجال «الفعالية بوجه عام» أو «القدرة على التحسّن»، لمراجعة لاحقة ستجرى في غضون ١٢- ١٨ شهراً من المراجعة الأصلية، وستتضمن مجموعة من زيارات التدقيق، وزيارة نهائية ذات مدة أطول، وبغض النظر عن نتائج المراجعة؛ يُشترط على مؤسسات التدريب إعداد خطة عمل تفي بالتوصيات الواردة في تقرير المراجعة، كما يتعين عليها تحديث استمارة تقييمها الذاتي، وسجل بيانات أداء المتدربين في كل سنة، وتقديمهما إلى وحدة مراجعة مؤسسات التدريب المهني.

وفيما يتعلق بوحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي؛ يُشترط على المؤسسات التعليمية أن تقدم إلى الوحدة خطط التحسين، التي تستوفي النتائج التي تم التوصل إليها في تقارير المراجعة، بعد ثلاثة أشهر من نشر التقارير، بصرف النظر عما إذا كانت المراجعة تخص ترتيبات ضمان جودة المؤسسة عموماً، أو برنامجاً معيناً من برامجها، إذ يتم تقييم هذه الخطط من حيث الجدوى والاستدامة. وفي أعقاب مرور عام على نشر تقرير المراجعة المؤسسي؛ يُشترط على المؤسسة التعليمية أن تقدم إلى الوحدة تقريراً، مدعماً بالأدلة الثبوتية، يوضح طريقة وكيفية تلبيتها لتوصيات فريق المراجعة، وتقيّم الوحدة هذا التقرير من خلال تحليل المستندات المقدمة، وإجراء زيارة قصيرة للمؤسسة التعليمية. عندها، تصدر الوحدة تقريراً نهائياً عن المؤسسة التعليمية.

ويُذكر أن هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، ومجلس التعليم العالي، بصدد إبرام مذكرة تفاهم حتى يتسنى تعزيز التعاون بين أعمال وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي ومجلس التعليم العالي، مما سينعكس بشكل إيجابي على عملية تطوير مؤسسات التعليم العالي.

مدرسة الهداية الخليفية
تأسست
١٣٣٨هـ ١٩١٩م

ဒုတိယပုဒ်

ملخص تنفيذي للأعمال التي نفذتها هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب خلال السنة الأكاديمية في الفترة من شهر سبتمبر ٢٠٠٨ إلى شهر أغسطس ٢٠٠٩

خلال السنة الأولى من عمل الهيئة، عملت الوحدات الأربع، كل في مجالها بحسب الخطة المرسومة لها من قبل مجلس الإدارة، بكل جهد وتفان وبمهنية وشفافية عالية، وقد لمست الهيئة تعاون جميع الجهات والمؤسسات المعنية واهتمامها بالتواصل لتحسين وتطوير الأداء في مؤسساتهم.

وتماشياً مع مبادئ الشفافية والمساءلة؛ يتم اعتماد تقارير المراجعة التي تصدر عن الوحدات من قبل مجلس إدارة الهيئة، تمهيداً لإقرارها من قبل مجلس الوزراء قبل نشرها على الموقع الإلكتروني للهيئة، وتوفر هذه التقارير المعلومات لكل من: أولياء الأمور، والطلبة، ووزارتي العمل والتربية والتعليم، ومجلس التعليم العالي بوزارة التربية والتعليم، عن مستوى الجودة في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم والتدريب في المملكة.

سوف نورد أدناه ملخصا بمنجزات الوحدات التنفيذية بشكل عام، يعرض أهم النتائج التي تم التوصل إليها عبر التقارير التي تم اعتمادها للمؤسسات من: مدارس، ومؤسسات تدريب مهني، ومؤسسات تعليم عالٍ، هذا إضافة إلى نتائج تقارير الامتحان الوطني الأول للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

تستند النتائج العامة التي تم التوصل إليها في السنة الأولى من دورة المراجعة **لوحدة مراجعة أداء المدارس**؛ على تحليل الأداء في ٧٢ مدرسة من أصل ٢٠٤ مدارس حكومية (وهو ما يربو على الثلث أي ما نسبته ٣٥٪). ومن أصل ٧٢ مدرسة تمت مراجعتها؛ تجاوز عدد المدارس الابتدائية النصف بقليل، (٥٣٪). بينما شكلت المدارس الثانوية نسبة ١٥٪ منها، ويعتبر هذا الفرق متوافقاً مع عدد المدارس الابتدائية الأكبر مقارنة بعدد مدارس المرحلة الثانوية، وبلغت المدارس الإعدادية نسبة ٢١٪ من جملة المدارس التي تمت مراجعتها، بينما شكلت المدارس الابتدائية-الإعدادية ما نسبته ١١٪. وأفرزت المراجعة حصول أكثر من نصف عدد المدارس (٥٣٪) على تقدير «مرضٍ»، وحازت مدرستان (٣٪) على تقدير «ممتاز»، وفيما حصل أقل من ثلث عدد المدارس (٣٠٪) على تقدير «جيد»؛ حصلت نسبة ١٤٪ من المدارس على تقدير «غير ملائم» في جودة ما يتم تقديمه بوجه عام. وكان أداء المدارس الابتدائية أفضل من أداء المدارس الثانوية عموماً حيث حازت مدرستان - وكلتاهما من المدارس الابتدائية - على تقدير «ممتاز». إحداهما للبنين والأخرى للبنات، في الوقت الذي حصل فيه أقل من نصف عدد المدارس الثانوية (٤٥٪) على تقدير «غير ملائم». وبوجه عام، كان أداء مدارس البنات أفضل من أداء مدارس البنين، إذ حصلت نسبة أعلى من مدارس البنات على تقدير «جيد»، مقارنة بمدارس البنين، فيما حازت نسبة أعلى من مدارس البنين على تقدير «مرضٍ» أو «غير ملائم» مقارنة بمدارس البنات، ومن أصل ١٥ مدرسة إعدادية تمت مراجعتها؛ كانت جميع المدارس التي حازت على تقدير «جيد» من مدارس البنات، وجميع المدارس التي حصلت على تقدير «غير ملائم» من مدارس البنين، مما يشكل تحدياً كبيراً أمام المدارس الإعدادية للبنين.

ومقارنة بأحكام المراجعة الفعلية؛ فدائماً ما تبالغ المدارس في منح نفسها درجات أكثر مما تستحق مقابل معايير المراجعة، وفيما حازت أكثر من نصف المدارس على تقدير «جيد» أو أفضل في مقياس القدرة على التحسّن؛ لم تتمتع نسبة ١٣٪ منها بالقدرة على التحسّن دون الحصول على دعم قوي من وزارة التربية والتعليم. وكان مستوى الإنجاز في التحصيل الأكاديمي مرضياً أو أفضل في الغالبية العظمى للمدارس، وجيداً في ثلثها، ولكن الأدلة المستقاة من المراجعات تشير إلى وجود فروق بين مستوى الطلبة الفعلي في الدروس ومستوى تحصيلهم في امتحانات الوزارة. ومن خلال الحصص، لم يحقق الطلبة مستويات الإنجاز التي تتناسب مع قدراتهم، ويرتبط هذا الأمر مباشرة بنوعية عمليتي التعليم والتعلم، وبسلوك الطلبة في بعض الأحيان. فعلى وجه الخصوص؛ نادراً ما تستخدم عملية التقويم في التخطيط لعملية التعلم، وعليه، فإن عملية التعليم لا تلبي احتياجات الطلبة المختلفة التي تتناسب مع نطاق قدراتهم الكاملة.

ونتيجة لضعف ملاءمة المنهج المقرر، وعدم كفايته في تشويق الطلبة إلى المشاركة فيما عدا أفضل المدارس والدروس، فإنه قد أخفق في جذب اهتمام الطلبة إلى التعلم، وساهم في بعض الأحيان في إحداث حالة طفيفة من الفوضى وبعض السلوكيات غير المرغوب فيها. ومن الأهمية بمكان أن نذكر أن جودة برامج المساندة والإرشاد المقدمة للطلبة في المدارس تعتبر عالية بوجه عام، خصوصاً فيما يتعلق بإكساب الطلبة مهارة التمييز بين الصواب والخطأ. وتختلف فعالية أداء القيادة والإدارة وجودتها اختلافاً كبيراً في المدارس، على الرغم من أنها حازت على تقدير «مرضٍ» في نسبة ٨٢٪ من المدارس. ويذكر أن معظم المدارس تفتقر إلى التخطيط الإستراتيجي ومراقبة تأثيره، لاسيما التركيز على المعايير ومستويات الإنجاز، كما يتم نقل مديري بعض المدارس وعدد من أعضاء الهيئتين التعليمية والإدارية بشكل متكرر من مدرسة إلى أخرى، مما يؤثر سلباً على استقرار المدارس، ويعوّق عملية التحسّن المستمرة.

خلال السنة الأولى لعمل **وحدة الامتحانات الوطنية**؛ قامت الوحدة بإجراء الامتحانات الوطنية الأولى للصفين الثالث والسادس الابتدائيين في جميع المدارس الابتدائية والمدارس الابتدائية-الإعدادية الحكومية في شهر مايو ٢٠٠٩. بلغ مجموع الطلبة الذين أدوا الامتحانات الوطنية ٢١,٠٠٠ طالب تقريباً، حيث أدى طلبة الصف الثالث الامتحانات في مادتي اللغة العربية والرياضيات. بينما أدى طلبة الصف السادس الامتحانات في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، وقد غطت الامتحانات المنهج الوطني في جميع المواد، وتم تصحيح جميع الامتحانات في البحرين من قبل معلمين يعملون في المدارس الحكومية في البحرين، ووزعت النتائج على المدارس والطلبة بتاريخ ٣٠ يونيو ٢٠٠٩.

يذكر أن نتائج الامتحانات قد تنوعت في جميع المواد وفي الصفوف كافة. وبوجه عام، شكلت الامتحانات الوطنية تحدياً للطلبة، وكانت الدرجات الخام منخفضة بالتناسب مع مجموع الدرجات، وفيما حقق الطلبة في الصف السادس أفضل النتائج في مادتي اللغة العربية والعلوم؛ نجدهم قد حققوا أسوأ النتائج في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية، وظهر مستوى أداء طلبة الصف السادس بشكل ضعيف للغاية في مادة الرياضيات - على وجه الخصوص - عند المقارنة مع مستوى أداء الطلبة في مادة الرياضيات في الصف الثالث، فمستوى أداء طلبة الصف السادس متدنٍ إلى درجة كبيرة للغاية عن مستوى أداء طلبة الصف الثالث، ولا ينطبق هذا الوضع على مادة اللغة العربية حيث ظهرت في الواقع زيادة طفيفة في مستوى الأداء بين الصف الثالث والصف السادس، وفي جميع امتحانات اللغات، حقق الطلبة أفضل مستويات الأداء في مهارات الاستماع، فيما كان أسوأ أداء لهم في مهارات الكتابة، وقد تفوقت البنات على البنين في الامتحانات الوطنية

بهامش كبير في كلا الصفين وفي كل المواد، وظهر أوج هذا الفرق في مادة اللغة العربية.

تظهر نتائج مراجعات المدارس تفوق أداء مدارس البنات على مدارس البنين، وهذا ما تؤكده بيانات الامتحانات الوطنية في جميع المواد التي تم إجراء الامتحانات فيها في الصف الثالث (الرياضيات واللغة العربية) والصف السادس (الرياضيات، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية والعلوم). وتبلغ هذه الفجوة ذروتها بين مدارس البنين والبنات في مادة اللغة العربية في الصف السادس، واتسعت هذه الفجوة في الصف الأخير عنها في الصف الثالث: في اللغة العربية بلغ الفرق في متوسط مستوى أداء طلبة الصف الثالث معدلاً نسبته ١,٢٢٪ لصالح البنات و زاد هذا الفرق في الصف السادس ليصبح ١,٧٧٪. وعلى الوتيرة ذاتها؛ بلغ الفرق في متوسط مستوى الأداء في مادة الرياضيات للصف الثالث معدلاً نسبته ٠,٨٣٪ لصالح البنات، وزاد إلى ١,٤٤٪ في الصف السادس.

وتظهر الأدلة المستقاة من نتائج مراجعات المدارس، والامتحانات الوطنية، معاً، أن أدنى مستوى أداء لطلبة المدارس الابتدائية في اللغة العربية واللغة الإنجليزية يكمن في مهارات الكتابة، ومستويات الأداء الأفضل في مهارات الاستماع والقراءة. وقد أظهرت مراجعات المدارس – كمؤشر عام – أن الطلبة حققوا مستويات إنجاز أكاديمي أعلى في الصف الثالث مقارنة بالصف السادس. وينعكس هذا الأمر على النتائج الخاصة في مادة الرياضيات في الامتحانات الوطنية، حيث أبرزت النتائج انخفاض مستوى الأداء العام للصف السادس عن الثالث، إلا أن هذا لا ينطبق على نتائج مادة اللغة العربية. من ناحية أخرى، أبرزت مراجعات المدارس موضوع التركيز الشديد على المحتوى في عمليتي التعليم والتعلم، والافتقار إلى توفير الفرص الكافية لتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، كما أشارت نتائج تقسيم الامتحانات حسب المادة ومجالات المهارات من واقع المناهج في الامتحانات الوطنية إلى أن مستوى الطلبة في مهارات استدعاء المعلومات والتذكر يعتبر أفضل من مستواهم في مهارات التفكير العليا، ومع ذلك لا توجد أدلة في نتائج الامتحانات الوطنية في مادة العلوم للصف السادس تتوافق مع ما ذكر آنفا.

في السنة الأولى لعمل **وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني**؛ تمت مراجعة ٢٠ مؤسسة تدريبية، كلها ذات ملكية خاصة، ومرخصة جميعها من قبل وزارة العمل، وفي الفترة ما بين العامين ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ قدمت هذه المؤسسات التدريب في مجموعة من مجالات التدريب المهني لما يقارب ٨,٠٠٠ متدرب. وفيما حازت تسع مؤسسات تدريبية منها على تقدير «مرضٍ»، واثنتان على تقدير «جيد»؛ حصلت المؤسسات التدريبية التسع الأخرى على تقدير «دون المرضي» مما نتج عنه معدل عدم ملاءمة عالٍ بلغ ٤٥٪، وبينما اعتبر أن ١٣ مؤسسة تدريبية تتمتع بقدرة كافية على التحسّن؛ حصلت المؤسسات التدريبية السبع الأخرى على تقدير «دون المرضي» في هذا المجال.

يتمتع معظم المدربين بخلفية مهنية جيدة، ويستخدمونها بكفاءة في الدروس، ويقدمون الأمثلة ذات العلاقة بالعمل للمتدربين، كما يتم دعم المتدربين بشكل ملائم، وقد أعرب كل من المتدربين وأرباب الأعمال عن رضاهم عما تقدمه المؤسسات التدريبية من برامج بوجه عام، ومع هذا، كانت الكثير من الدورات المقدمة معتمَدة داخلياً فقط، أو غير معتمَدة على الإطلاق، وكذلك لم تقدم نسبة ٨٠٪ من مؤسسات التدريب البيانات الموثوق بها بخصوص مستويات تقدم المتدربين وإنجازهم، فيما أصدرت هذه المؤسسات الأحكام – في الكثير من الحالات – على مستويات إنجاز المتدربين على أساس الحضور، وليس على أساس المهارات التي اكتسبوها من الدورات، وقلة فقط من المدربين قامت بتقييم الاحتياجات والخبرة أو الدراية المسبقة للمتدربين قبل بدء دوراتهم، فيما لم يقم معظم المدربين بالتخطيط لحصص التدريب لضمان تلبية الاحتياجات الفردية الخاصة بالمتدربين. كان ضمان الجودة أحد عناصر الضعف الرئيسة، إذ أهملت غالبية مؤسسات التدريب مراقبة مستويات أداء المدربين لديها، أو جمع التغذية الراجعة من الجهات ذات العلاقة واستخدامها. واتسمت استمارات التقييم الذاتي المستوفاة من قبل مؤسسات التدريب – وفي كل الحالات تقريباً – بعدم الدقة، والمبالغة في منح الدرجات فيما يتعلق بجودة ما يتم تقديمه في المعاهد، فضلاً عن الإخفاق في تحديد الجوانب الرئيسة التي تحتاج إلى تطوير.

قامت **وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي** بإجراء سبع مراجعات مؤسسية، وستّ مراجعات للبرامج الأكاديمية في مجال البكالوريوس في إدارة الأعمال بمؤسسات التعليم العالي.

ولا تصدر المراجعات المؤسسية أحكاماً نهائية على اجراءات ضمان جودة أداء مؤسسات التعليم العالي، ولكنها تقدم للمؤسسات تقريراً تفصيلياً عن النتائج التي توصلت إليها لجنة المراجعة، مع تزكيات الممارسات الجيدة التي حددتها اللجنة، والتأكيدات في حالة تحديد المؤسسة ذاتها للمجالات التي تحتاج إلى تطوير، والتوصيات في حالة اكتشاف لجنة المراجعة فجوات في اجراءات ضمان الجودة التي يتعين على المؤسسة سدّها.

ومن أصل تقارير مراجعة الجودة المؤسسية الستة المنشورة؛ لم تتمكن مؤسستان من الحصول على أية تزكية، فيما حازت المؤسسات التعليمية الأربع الأخرى على ١٨ تزكية موزعة فيما بينها، وتمحورت التزكيات حول مساندة الطلبة، وهيئة التدريس المؤهلة جيداً والملتزمة تجاه كل من المؤسسة والطلبة. وقد حازت مؤسستان على تزكيات بشأن دعم هيئة التدريس، ومؤسستان على تزكيات بشأن هياكل الحوكمة والإدارة الجيدة.

ويمكن توزيع الموضوعات التي وُجدت بحاجة إلى تطوير إلى خمسة جوانب أساسية تحديداً وهي: (١) الرسالة والتخطيط والحوكمة؛ (٢) إدارة الجودة والمعايير الأكاديمية؛ (٣) التعليم والتعلم؛ (٤) البحث؛ (٥) المشاركة في المجتمع. بالنسبة للكثير من مؤسسات التعليم العالي الخاصة، تعتبر البنية التحتية للحرم الجامعي غير كافية، بشكل جدي، من حيث المباني والمساحة، وحتى يتم إعداد حرم جامعي يفي بالغرض الذي تأسست لأجله؛ فإن جودة بيئة التعليم والتعلم ستكون محل جدال دائم.

وفيما يتعلق بمراجعات البرامج في بكالوريوس إدارة الأعمال؛ فقد أصدرت لجان المراجعة الخارجية أحكامها بشأن استيفاء هذه البرامج للمعايير الدنيا في المؤشرات الأربعة، والتي تتماشى مع أفضل الممارسات الدولية، ومن أصل التقارير الستة المنشورة حازت مؤسستان على حكم «البرنامج يبعث على الثقة»، وحصلت مؤسستان على حكم «قدر محدود من الثقة بالبرنامج»، فيما حصلت المؤسستان الأخريان على حكم بأن «البرنامج ليس جديراً بالثقة».

وبالنظر إلى أن هذه الوثيقة تغطي المراجعات التي أجرتها هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب خلال السنة الأولى؛ فإنه من السابق لأوانه تقييم التأثير على المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها بشأن التحسين.

وقد افتقرت وثائق التقييم الذاتي – التي كان يتعين على المؤسسات الالتزام باستيفاء بياناتها وفقاً للمنهجيات المختلفة للوحدات – إلى الجودة عموماً، واتسمت بالوصف لا التحليل. وبعبارة أخرى؛ فقد أخفقت المؤسسات في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير، ومع هذا، يجب أن نضع في الاعتبار أن أعمال الهيئة قد نجم عنها إحداث نقلة نوعية فيما يتعلق بالطريقة التي يجب من خلالها على مؤسسات التعليم والتدريب تنفيذ مهامها الرئيسة، وإن الهيئة لعلى ثقة تامة بأنه سيتم ملاحظة تحسينات جوهرية من حيث الشكل والمضمون على كل من تقارير التقييم الذاتي والأدلة المدعمة لها في دورة المراجعة الثانية.

وتماشياً مع أعمال الهيئات الدولية المماثلة؛ فإن تلمّس التحسينات الجوهرية في أداء المهام الرئيسة للمؤسسات يستغرق عادة ما بين خمس إلى عشر سنوات، وقد شكل إجراء مراجعات الجودة والامتحانات الوطنية تحديات هامة أمام الجهات ذات العلاقة، خاصة فيما يتعلق بالتحول المطلوب من ثقافة العمل السائدة والتي لا تحكمها ضوابط محددة إلى واحدة تعمل ضمن إطار عمل يستند إلى تقييم خارجي للجودة، على أن جميع الوحدات قد ذكرت أن لدى المؤسسات – بشكل عام الرغبة في التعاون، وأنها أعربت عن استعدادها للاستفادة من المراجعات، والتقارير، ونتائج الامتحانات، باعتبارها فرصة لتحسين مستوى ما تقدمه هذه المؤسسات من تعليم وتدريب، والمساهمة بالتالي في نهضة البحرين في المستقبل.

ربط التعليم بسوق العمل

وحدة مراجعة أداء المدارس

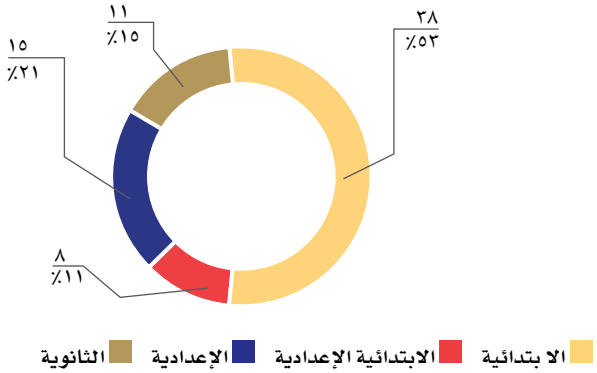
مقدمة

بعد إجراء خمسين مراجعة تجريبية، بدأت وحدة مراجعة أداء المدارس الدورة الأولى من المراجعات الرسمية في سبتمبر ٢٠٠٨ لجميع المدارس الحكومية بمملكة البحرين، وسوف تغطي الدورة الكاملة من المراجعات ٢٠٤ مدارس حكومية، وتستمر لمدة سنتين. وخلال السنة الأولى من دورة المراجعة، تمت مراجعة الأداء في اثنتين وسبعين مدرسة، وقد استندت النتائج العامة التي تم التوصل إليها، في السنة الأولى من دورة مراجعة أداء المدارس، على تحليل الأداء في الاثنتين والسبعين مدرسة المذكورة (وهو ما يربو على الثلث أي ما نسبته ٣٥٪). وبالتالي، فإن تلك النتائج لا تعطي صورة كاملة عن الأداء العام للمدارس الحكومية بمملكة البحرين، وسيكون الأداء العام أكثر وضوحاً بعد استكمال عملية مراجعة جميع المدارس البالغ عددها ٢٠٤مدارس.

ومن أصل ٧٢ مدرسة حكومية تمت مراجعتها (انظر الشكل رقم ١)؛ تجاوز عدد المدارس الابتدائية النصف بقليل (٥٣٪). بينما شكلت المدارس الثانوية نسبة ١٥٪ منها، ويعتبر هذا الفرق متوافقاً مع زيادة عدد المدارس الابتدائية مقارنة بعدد المدارس في المرحلة الثانوية، وبلغت المدارس الإعدادية نسبة ٢١٪ من جملة المدارس التي تمت مراجعتها، بينما شكلت المدارس الابتدائية-الإعدادية ما نسبته ١١٪.

الشكل (١):

المدارس التي تمت مراجعتها في السنة الأولى



تُجرى المراجعة من قبل فريق من المراجعين الذين يتم تدريبهم بعناية، ويتم إبلاغ المدرسة بتاريخ المراجعة قبل أسبوع واحد على الأقل من بدء عملية المراجعة، وتستمر عملية المراجعة الميدانية في الغالب مدة ثلاثة أيام أو أكثر، يقوم المراجعون خلالها بحضور الحصص وملاحظتها، والتحدث إلى الموظفين والطلبة وأولياء الأمور وتفقد أعمال الطلبة المكتوبة وغيرها من المستندات الأخرى.

تمنح الدرجات وفقاً لمقياس مكون من أربع درجات:

ممتاز ١
جيد ٢
مرض ٣
غير ملائم ٤

نتائج المراجعة

يتم تحليل الأداء وفق أحكام المراجعة الواردة في «الإطار العام للمراجعة» حيث تتلخص مجالات المراجعة في الجوانب الستة الواردة في الإطار، وهي على النحو التالي:

- إنجاز الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي
- تقدم الطلبة في تطورهم الشخصي
- فعالية عمليتي التعليم والتعلم
- تعزيز المنهج وطريقة تقديمه
- مساندة الطلبة وإرشادهم
- فعالية القيادة والإدارة

ويتم التوصل للحكم على فعالية المدرسة بوجه عام، وعلى القدرة الاستيعابية للمدرسة على التحسّن بعد الأخذ في الاعتبار الأحكام المتعلقة بجميع مجالات المراجعة، إضافة إلى أوزان الأدلة المتوافرة.

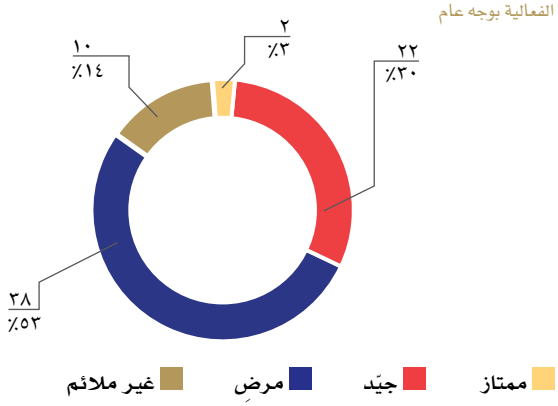
الفعالية بوجه عام

تعتبر «فعالية المدرسة بوجه عام» من أهم أحكام المراجعة، إذ يتم التوصل لهذا الحكم بعد الأخذ في الاعتبار – وعلى نحو دقيق – أحكام المراجعة الأخرى الواردة في الإطار العام للمراجعة، فضلاً عن جميع الأدلة المتوافرة، وتجدر الإشارة إلى أن الأحكام النهائية لمجالات المراجعة ليست متساوية، بل لها أوزان مختلفة، ولذلك لا يتم التوصل إلى الحكم على الفعالية العامة بالحساب المجرد لمتوسط درجات المعايير.

ومن أصل ٧٢ مدرسة حكومية تمت مراجعتها؛ حاز أكثر من نصف عدد المدارس (٥٣٪) على تقدير «مرض»، وحازت مدرستان (٣٪) على تقدير «ممتاز»، فيما حصل أقل من ثلث عدد المدارس (٣٠٪) على تقدير «جيد»، وحصلت نسبة ١٤٪ من المدارس على تقدير «غير ملائم» في جودة ما يتم تقديمه بوجه عام.

الشكل (٢):

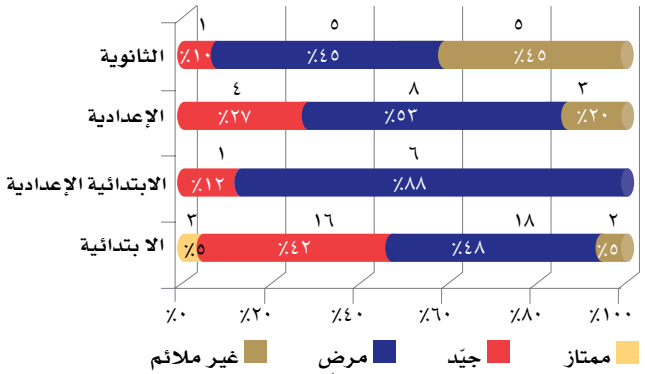
الفعالية بوجه عام



بوجه عام، ظهر أداء المدارس الابتدائية أفضل من أداء المدارس الثانوية (انظر الشكل ٣)، حيث حازت مدرستان – وكلتاهما من المدارس الابتدائية – على تقدير «ممتاز»، إحداهما مدرسة ابتدائية للبنين والأخرى مدرسة ابتدائية للبنات تتولى إدارتهما نساء، بينما حصل أقل من نصف عدد المدارس الثانوية (خمس مدارس تشكل نسبة ٤٥٪ من المدارس الثانوية) على تقدير «غير ملائم».

الشكل (٣):

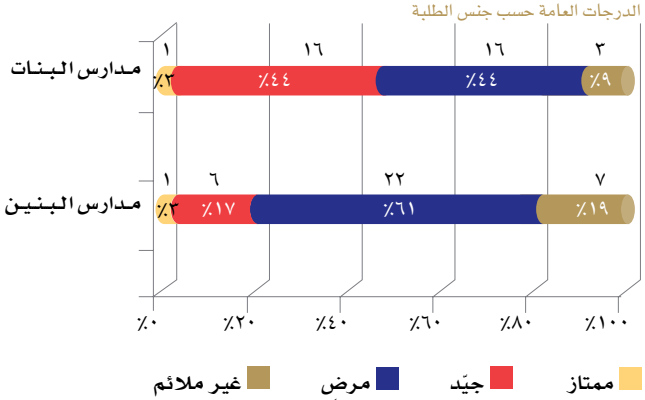
الدرجات العامة حسب المرحلة الدراسية



بصفة عامة، كان أداء مدارس البنات أفضل من أداء مدارس البنين (انظر الشكل ٤-أ)، إذ حازت نسبة أعلى من مدارس البنات على تقدير «جيِّد» مقارنة بمدارس البنين، بينما حازت نسبة أعلى من مدارس البنين على تقدير «مرضٍ» أو «غير ملائم» مقارنة بمدارس البنات.

الشكل (٤-أ):

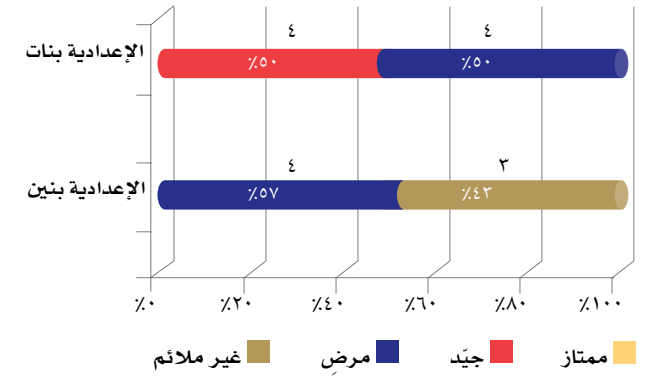
الدرجات العامة حسب جنس الطلبة



ومن أصل ١٥ مدرسة إعدادية تمت مراجعتها؛ كانت جميع المدارس التي حازت على تقدير «جيِّد» من مدارس البنات، بينما جميع المدارس التي حصلت على تقدير «غير ملائم» من مدارس البنين (انظر الشكل ٤-ب)، مما يشكل تحدياً كبيراً أمام المدارس الإعدادية للبنين على المستوى الوطني.

الشكل (٤-ب):

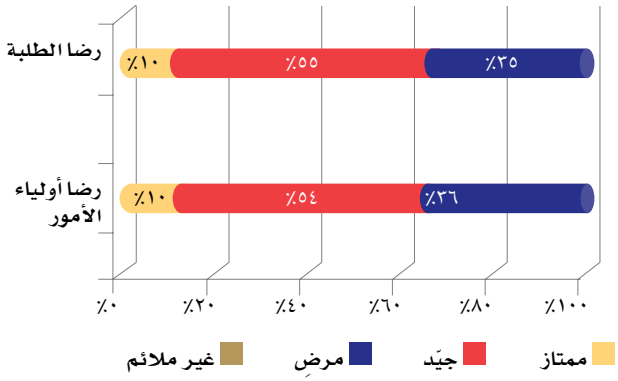
الأحكام العامة للمدارس الإعدادية بحسب جنس الطلبة



فيما أظهرت النتائج العامة لاستطلاع آراء أولياء الأمور والطلبة رضاهم عن مدارس أبنائهم، إلا أن ذلك لا يعكس - في الغالب - مستوى الأداء الفعلي لها (انظر الشكل ٥).

الشكل (٥):

رضا أولياء الأمور والطلبة

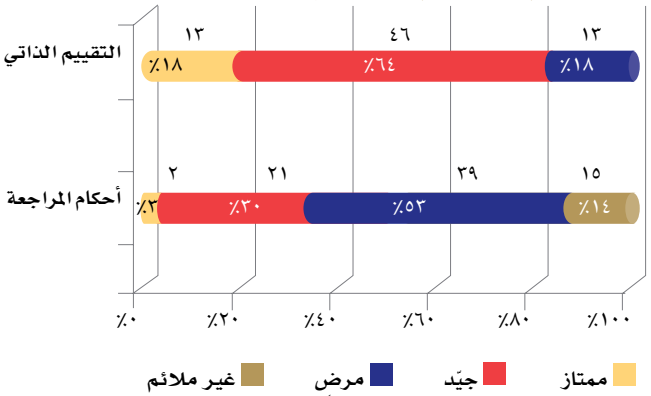


ومن أبرز الجوانب التي تميزت بها المدارس الممتازة: قوة القيادة ومدى سعيها لتعزيز مستويات عالية من الأداء في جميع أعمال المدرسة، وظهرت عمليتا التعليم والتعلم بصورة فعالة، وحقق الطلبة - بمختلف قدراتهم بما في ذلك الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة - مستوى جيداً من التقدم على الأقل، وظهرت جودة مساندة الطلبة لتطوير مهاراتهم الأساسية بشكلٍ قوي، بما في ذلك تقديم المساندة للطلبة الذين لغتهم الأم غير اللغة العربيّة، وقد حُلت المشكلات التي تواجه المدرسة بتصميم ونجاح مع وجود التزام كامل لدى منتسبي المدرسة نحو تحقيق التحسّن.

وقبل المراجعة، طُلب من المدارس إجراء تقييم ذاتي لأدائها، وفقاً لمقياس مكون من أربع درجات، وهو المقياس ذاته المستخدم في دليل مراجعة أداء المدارس، ووُضع وصفٌ دقيقٌ يحدد المعايير لمنح الدرجات لمساعدة المدارس على أن تقيم، قدر الإمكان، أداءها بدقة، وتم تدريب المدارس على كيفية استخدام استمارة التقييم الذاتي من قبل وحدة مراجعة أداء المدارس، أو وزارة التربية والتعليم، ومع ذلك؛ فقد بالغت المدارس - بشكلٍ ثابت - في تقييمها الذاتي، وذلك بمنح نفسها درجات أعلى من الدرجات التي حصلت عليها في المراجعة (انظر الشكل ٦). ويعد ذلك مؤشراً على الافتقار إلى الدقة في التقييم الذاتي على مستوى المدارس. وما لم تحدد المدارس جوانب القوة ومكامن الضعف لديها؛ فلن تكون قادرة على وضع خطة إستراتيجية تتركز فيها الجهود لتحقيق التحسّن.

الشكل (٦):

المقارنة بين أحكام المراجعة وأحكام استمارة التقييم الذاتي

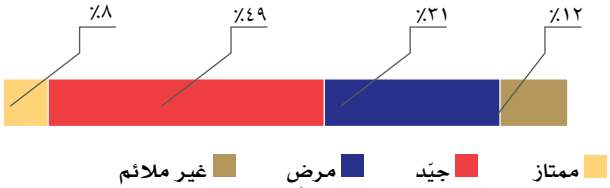


القدرة الاستيعابية على التحسّن:

يعتبر الحكم على قدرة المدرسة الاستيعابية على التحسّن من الأحكام المهمة جداً، ويستند هذا الحكم إلى مؤشرات التحسّن المستقبلية، وأمثلة ذلك: التخطيط الإستراتيجي، ونظم مراقبة جودة ما يتم تقديمه، وتحقيق أهداف الأداء، والقيادة الواضحة، وقد حاز أكثر من نصف عدد المدارس التي تمت مراجعتها على تقدير «جيّد» أو أفضل في معيار القدرة الاستيعابية على التحسّن، بينما لم تكن لدى ما نسبته ١٢٪ منها قدرة استيعابية على التحسّن دون الحصول على دعم ملحوظ من الوزارة (انظر الشكل ٧). وفي حالة المدارس التي لم تظهر قدرة على التحسّن؛ فإن الأسباب في ذلك – بوجه عام – ترجع إلى: (١) الافتقار إلى التخطيط الإستراتيجي أو الإخفاق في مراقبة نتائج التخطيط. (٢) ضعف عمليتي التعليم والتعلم. (٣) سلوك الطلبة لا يساهم في توفير بيئة تعليمية آمنة ومنتجة للتعلم.

الشكل (٧):

القدرة على التحسّن



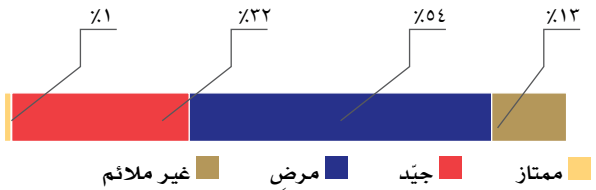
إنجاز الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي

تعتبر درجة الإنجاز من الأحكام المهمة جداً، ويتعلق هذا الحكم بما يحققه الطلبة من مستويات التعلم مع مرور الوقت مقارنة بقدراتهم. لقد ظل الحكم على مستويات الأداء والإنجاز يمثل تحدياً للمراجعات، فبالإضافة إلى تحليل نتائج امتحانات وزارة التربية والتعليم؛ يتم تدقيق أعمال الطلبة وقياس أدائهم في الدروس وفقاً لمعايير إطار المراجعة، وتستند الدرجة النهائية على الأدلة التي تم التوصل إليها خلال المراجعة، مع الأخذ في الاعتبار نتائج الامتحانات الخارجية، ومع ذلك، فهناك اعتماد مهم على الأدلة خلال المراجعة، وعليه، فإن لقياس درجة الإنجاز سياقاً أوسع من أن يُحصر وفقاً لنتيجة امتحان ما.

لقد حصل مستوى الإنجاز على تقدير «مرضٍ» أو أفضل في غالبية المدارس أو ما نسبته ٨٧٪ (انظر الشكل ٨) وتقدير «جيّد» في ثلث المدارس (٣٢٪). وتشير الأدلة المستقاة من المراجعات، إلى وجود فروق بين مستوى الطلبة الفعلي في الدروس ومستوى تحصيلهم في امتحانات الوزارة. وبما أن امتحانات الوزارة غير قياسية، فإنها لا تعتبر مؤشراً يُعتمد عليه في تحديد المستويات، ومع ذلك، فإن تلك النتائج المرتفعة – والتي تشارك المدارس في وضع نسبة من درجاتها الكلية – تقود المدارس إلى الاعتقاد بأن مستويات الأداء مرتفعة، حتى وإن لم تعكس الصورة الكاملة.

الشكل (٨):

مستوى إنجاز الطلبة



وخلال الدروس، لم يحقق الطلبة مستويات الإنجاز التي تتناسب مع قدراتهم. ويتعلق هذا الأمر بجودة عمليتي التعليم والتعلم بشكل مباشر، وبسلوك الطلبة في أحيانٍ أخرى. وعلى الرغم من تحقيق معظم الطلبة لمستويات مرضية من التقدم؛ إلا أنها ظلت محدودة في الغالب بسبب تطبيق إستراتيجيات التعليم والتعلم التي لا تتناسب مع نطاق قدراتهم الكاملة. وقد أثر ذلك بشكلٍ خاص على مستوى إنجاز مجموعات الطلبة الأقل قدرة والطلبة من ذويّ القدرات الأعلى، إذ لم تتم تلبية احتياجات التعلم لهاتين الفئتين بشكل متكرر، ومن ثم، لم يحقق عدد كبير جداً من الطلبة مستويات تتناسب مع كامل قدراتهم، مما أثر على المستويات العامة للنظام التعليمي.

تركزت المراجعات بشكلٍ رئيس على المواد الأساسية والمهارات الرئيسة في: القراءة، والكتابة، والحساب، وتقنية المعلومات والاتصالات، وقد تفاوتت مستويات الأداء والإنجاز بين المواد المختلفة. إذ توصف مستويات الأداء في مهارة الكتابة في اللغتين العربية والإنجليزية في التقارير بأنها متدنية جداً في الغالب، خصوصاً في المرحلة الإعدادية وفي المدارس الثانوية. ومع ذلك، توجد استثناءات حيث توجد ممارسات فعالة وخصوصاً في المدارس الممتازة.

وتعتبر مهارات القراءة والكتابة من الجوانب التي تحتاج إلى تحسين في مدارس البنين أكثر مما تحتاجه مدارس البنات، وفي بعض المقررات التجارية، يدرَّس باللغة العربية المنهج الذي يُفترض تدريسه باللغة الانجليزية بسبب النقص في الكادر القادر على التدريس باللغة الإنجليزية.

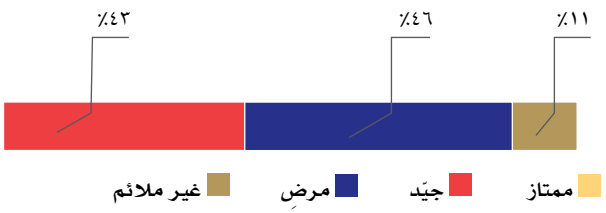
تقدم الطلبة في تطورهم الشخصي

فيما يختص بالتطور الشخصي، أي درجة تطور الطلبة إلى شباب ناضجين يتحملون المسؤولية عن تعلمهم وأعمالهم وتصرفهم بشكلٍ جيّد؛ أظهر الطلبة في غالبية المدارس (٨٩٪) مستوى «مرضٍ». وبوجه عام؛ تمنح المدارس أولوية عالية للتطور الشخصي للطلبة، مما يُعد مكوّناً مهماً في دعم نجاح عملية التعلم.

وفي عدد قليل من المدارس، ظهر التطور الشخصي للطلبة بمستوى غير ملائم، وقد تبع ذلك ظهور مؤشرات لضعف السلوك بين الطلبة مما أثر على مستويات تعلمهم وإنجازهم، وفي حالات قليلة – ولكنها تثير القلق – صدرت عن الطلاب الأكبر سنا سلوكيات غير مقبولة، بل عدوانية إلى حد ما، في حين لم تأت استجابة المدرسة في التعامل مع مثل تلك الحالات فعالة بالقدر المطلوب.

الشكل (٩):

التطور الشخصي



ظهر سلوك الطلبة بمستوى «مرضٍ» على الأقل، أو أفضل في الغالبية العظمى من المدارس (٩٢٪). ومع ذلك – وعلى الرغم من هذه الصورة الإيجابية – أثيرت مخاوف تتعلق بالسلوك في بعض المدارس، وبشكلٍ

رئيس في مدارس البنين، وبوجه عام، هناك فرق ملحوظ في الاتجاهات السلوكية بين مدارس البنين ومدارس البنات، خصوصاً في المرحلتين الإعدادية والثانوية. وفي المدارس التي ظهر فيها السلوك بمستوى غير ملائم؛ ارتبط ذلك في الغالب بالافتقار إلى التوقعات الواضحة ونظم إدارة السلوك. وعلى الرغم من ندرة الحالات الخطرة؛ إلا أن التعامل مع السلوك غير السويّ في المدارس يفتقر إلى الفعالية الكافية، وقد أدى ذلك إلى عدم شعور طلاب آخرين بالأمان، وتؤكد التقارير الواردة من بعض مدارس البنين، الابتدائية والإعدادية والثانوية، وجود سلوكيات مرفوضة ظهرت في: توجيه الشتائم، والترهيب، وقيام بعض الطلبة بالتشويش على الدروس، والسلوكيات السيئة في الممرات، ومن الظواهر الأخرى المثيرة للقلق أيضاً، إشاعة نوع من الفوضى في الدروس مثل: الأحاديث الجانبية، وانعدام التركيز، ويُعزى ذلك – في الغالب – إلى إخفاق طريقة التدريس في تحفيز الطلبة وإشراكهم، أو تلبية احتياجات التعلم المختلفة في الصفوف التي تتفاوت فيها قدرات الطلبة.

تتدرج نسبة الحضور في الغالبية العظمى من المدارس (٩٩٪) تحت تقدير «مرضٍ» على الأقل، ويذكر أن المدارس تطبق أنظمة لتسجيل الحضور والمواظبة، وحالات سوء السلوك، ومع ذلك، تمثل المواظبة في حضور الحصص – خصوصاً بعد الفسحة – تحدياً في بعض المدارس. وفي المدارس التي تكون فيها المواظبة ضعيفة؛ يظهر تأثير تراكمي كبير لضياع وقت التعلم، ويعكس التأخير المتكرر عن الدروس ضعف اتجاهات الطلبة نحو التعلم، وضعف مراقبة المدرسة لانضباط الطلبة بين الحصص.

وفي ٤٣٪ من المدارس التي حاز التطور الشخصي فيها على تقدير «جيد»؛ يساهم الطلبة – بشكل إيجابي – في أعمال المدرسة، إذ أظهر الطلبة انتظاماً في الحضور، وانضباطاً في الدروس، وقد سادت العلاقات الإيجابية فيما بين الطلاب من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى.

وظهر تطور مهارات التفكير التحليلي، والتفكير الناقد لدى الطلبة، وقدرتهم على التعلم والعمل باستقلالية بصورة مرضية، أو غير ملائمة، في الغالبية العظمى من المدارس، وفيما يقارب نصف المدارس لم تتطور تلك المهارات مما أثر بدوره على مستويات الأداء والإنجاز.

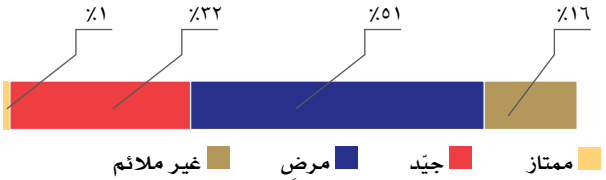
إن أسلوب التعليم الذي يهيمن فيه المعلم على معظم الدروس؛ يكرِّس اعتماد الطالب على المعلم، مما يخلق فجوة في مهارات التعلم الذاتي، وهي المتطلبة لمرحلة التعليم العالي والتوظيف، ويعكس حصول التطور الشخصي على تقدير «جيد» وجود مجال للتحسّن فيما يتعلق بمدى قدرة المعلمين على تعزيز الاستقلالية والمسؤولية لدى الطلبة، وعلى الرغم من أن الطلبة في المدارس التي حازت على تقدير «جيد» غالباً ما يشعرون بالثقة والقدرة على التعبير الذاتي؛ إلا أنهم لا يُمنحون فرصاً كافية – وبصفة منتظمة في الدروس – للعمل بشكلٍ مستقل أو العمل معاً.

فعالية عمليتي التعليم والتعلم

عمليتا التعليم والتعلم مرضيتان، أو أفضل، بوجه عام في معظم المدارس، وبنسبة ٨٤٪ (انظر الشكل ١٠)، فقد حازت قلة من الدروس التي تمت ملاحظتها (١٦٪) على تقدير «غير ملائم»، ومعظمها يتركز في المدارس الثانوية. في الغالب؛ يلم المعلمون إلماماً شاملاً بالمادة العلمية والمقررات الدراسية، إلا أن توظيف تلك الخبرات بما يلائم إستراتيجيات التعليم مع احتياجات التعلم كان – في الغالب – بطريقة أقل مهارة وفعالية، وبصفة خاصة؛ يثير هذا الأمر الاهتمام، حيث يغلب في مدارس البحرين وجود طلبة بقدرات مختلفة في الصف الواحد، ولذلك تعتبر مهارات المعلمين قضية مهمة وجوهرية عندما يكون الهدف هو تلبية النطاق الكامل من احتياجات الطلبة.

الشكل (١٠):

التعليم والتعلم



في غالب الأحيان، يتوجه المعلمون في تعليمهم إلى الطلبة من «ذوي القدرات المتوسطة»، ونتيجة لهذه الطريقة التي تفتقر إلى الاهتمام بتلبية احتياجات القدرات المختلفة ؛ يصبح العمل صعباً جداً على الطلبة الأقل قدرة، ولا يشكل تحدياً كافياً للطلبة الأكثر قدرة.

ومن ناحية عملية؛ فإن فكرة تعليم القدرات المتنوعة تتجاوز منح الأولوية لتلبية التنوع الكبير في احتياجات التعلم لدى الطلبة، وبصورة عامة؛ لا يتم توزيع الطلبة وفقاً لقدراتهم على الرغم من الإخفاق في التخطيط للدروس أو في استخدام إستراتيجيات تلائم جميع القدرات، وفيما عدا تلك المدارس التي تدار بقيادة أقوى فإن أكثر المديرين يستشعرون حساسية كبيرة إن تم توزيع الطلاب، وفقا لقدراتهم، وخوفا من ردود أفعال أولياء الأمور والمعلمين يُهْمَل هذا الإجراء.

وفي ما يتعلق بعملية التقويم؛ فقد ظهرت بمستوى «مرضٍ» أو أقل من ذلك في غالبية المدارس (٨٢٪). وفي ظل عدم فهم المعلمين الدقيق لما يعرفه الطلبة بالفعل، وما يحتاجون معرفته؛ لن تفلح الخطط التي يعدونها في معالجة الاحتياجات الفردية، وهذا بدوره يكرّس الضعف من حيث الإخفاق في توجيه طرائق التعليم لكي تلبي النطاق الكامل من احتياجات التعلم لدى الطلبة بمختلف قدراتهم. وفي المدارس الممتازة؛ ينسجم التعليم بشكلٍ جيّد مع احتياجات التعلم لدى الطلبة، وفي إحدى المدارس استندت طريقة التعامل – مع تباين الفروق الفردية – على التعلم التعاوني. وفي مدرسة أخرى استندت إلى المراقبة الصارمة لإستراتيجيات التعليم لتنسجم مع احتياجات الطلبة.

لقد أدى الافتقار إلى البيانات الموثوق بها على المستوى الوطني، والافتقار إلى طريقة متسقة لأسس الامتحانات في مدارس كثيرة، وتطبيق طريقة نظامية لمراقبة وقياس تقدم الطلبة مع مرور الوقت؛ أدى إلى إعاقة الحكم على مستوى أداء الطلبة وتقدمهم في المدارس، ومن الملاحظ أن أفضل المدارس تستخدم الاختبارات التشخيصية، وفيما عدا المدارس الممتازة، وبعض المدارس الجيدة فإن نتائج الاختبارات لا تستخدم في التخطيط للتعليم والتعلم وفي وضع أهداف للطلبة إلا نادرا. إن تطبيق الامتحانات الوطنية سيوفر البيانات المطلوبة للمقارنة المرجعية بين المستويات ومراقبة التقدم الأكاديمي مع مرور الوقت.

في الغالب، تُصحح أعمال الطلبة بصورة منتظمة، ومع ذلك، لا يوجد اتساق في الطريقة المتبعة في عدد كبير جدًا من المدارس، وفي كثير من الأحيان، يكون ذلك مقتصراً على وضع علامة على أعمال الطلبة من دون إعطاء التغذية الراجعة المفيدة لمساعدتهم على تحقيق التحسن.

ويؤدي الطلبة واجباتهم المنزلية، ولكن نادراً ما تستخدم لإثراء أو توسيع نطاق تعلمهم، وتبقى مجرد استكمال للدروس في العادة، ونادرا ما تكون التكليفات بالواجبات المنزلية مراعية لتفاوت قدرات الطلبة، كما هو الحال في الدروس، والنتيجة أنها غالبا ما لا تتناسب ومستوى أكثر الطلبة. وتجدر الإشارة إلى أن أفضل الدروس تخلو من الفوضى، ويبدو فيها حرص الطلبة على العمل. وفي الدروس الممتازة، نجح المعلمون في جذب اهتمام الطلبة، وتحدي قدراتهم، وتطوير مهاراتهم في التحليل وحل المشكلات، وفي مدارس كثيرة، لا يحصل الطلبة على فرص كافية لتطوير مهارات التعلم الذاتي، مما يترك أثراً يحدُّ من مستوى الإنجاز، وفي حين توجد جوانب جيدة وممتازة في تجارب التعليم في كثير من المدارس، فإنها تفتقر إلى الإستراتيجية الواضحة التي تضمن استفادة جميع منتسبي المدرسة منها.

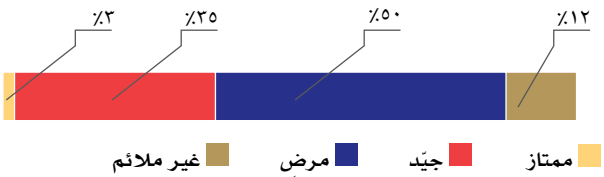
وفي عدد من المدارس؛ تتنوع ثقافات الطلبة، مما يمثل تحدياً إضافياً لهذه المدارس، فهناك فئة من الطلبة ممن ليست العربية لغتهم الأم، أو يتحدثون العربية ولكن بلهجات مختلفة بشكل ملحوظ، لا يتلقون دائماً الدعم الفردي الذي يحتاجون إليه، ومع ذلك؛ ففي المدارس الأفضل – خصوصاً المدارس الممتازة – نجحت القيادة وفريق العمل في مواجهة هذا التحدي، فحققت نتائج ناجحة بإحراز الطلبة تقدماً ممتازاً، ومما يذكر في هذا الصدد، أن مدرسة ممتازة نجحت في إكساب الطلبة ممن ليست العربية لغتهم الأم مهارة استخدام العربية الفصحى، تحدثا وكتابة.

تعزيز المنهج وطريقة تقديمه

بوجه عام، نالت جودة تعزيز المنهج وطريقة تقديمه مستوى «جيّدًا» أو أفضل في عدد تجاوز ثلث المدارس بقليل (٣٨٪)، بينما جاءت بمستوى «مرضٍ» أو أقل من ذلك في نسبة تقارب ثلثي المدارس، أي ما نسبته ٦٢٪ (انظر الشكل ١١)، إن قوة المنهج تتجلى في مدى تنمية الشعور بالحقوق والواجبات والمسؤوليات لدى الطلبة، وقد حازت نسبة ٩٢٪ من المدارس على تقدير «مرضٍ» أو أفضل في هذا الجانب.

الشكل (١١):

تعزيز المنهج وطريقة تقديمه



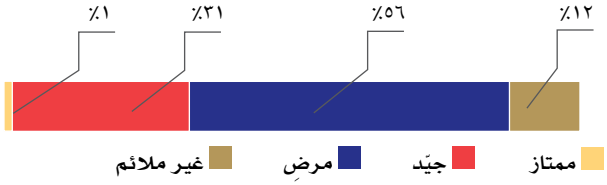
قد تم إعداد المنهج من قبل وزارة التربية والتعليم، ولكنه يطبق في المدارس كما هو بطريقة حرفية، وبذلك تضيع الفرصة في توظيف المنهج وربطه بالحياة، إن الاعتماد الزائد من قبل الكثير جداً من المعلمين على الكتب الدراسية قد أخفق في جذب اهتمام الطلبة وإثارة حماستهم للمشاركة في التعلم، ويرتبط ذلك أيضاً بالإخفاق في توظيف المنهج بطريقة أكثر ترابطاً، الأمر الذي يعوق تطوير مهارات الربط بين المواد، بما في ذلك مهارات القراءة والكتابة والحساب، كذلك لا يتم تطوير مهارات تقنية المعلومات والاتصالات بشكل كاف، في بعض الأحيان، ويرتبط ذلك بنقص المصادر، لكنه يعود في الغالب إلى إخفاق المدارس في الاستغلال الأمثل للمصادر المتوفرة بكثرة. وتحتفظ معظم المدارس بسجلات دقيقة لمشاركات الطلبة سواء في الأندية أو الرحلات والأنشطة، ولكن عدداً من التقارير يشير إلى أن الطلبة الأكثر قدرة هم الأكثر استفادة من البرامج الإثرائية، وهناك برامج كثيرة للطلبة من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، غير أن قياس الأثر الواضح لهذه الأنشطة لم يتم إلا في المدارس الأفضل.

مساندة الطلبة وإرشادهم

يُعتبر مستوى المساندة والإرشاد الذي يقدَّم في المدارس؛ من جوانب القوة بوجه عام، وقد حازت نسبة ٨٨٪ من المدارس على تقدير «مرضٍ» أو أفضل (انظر الشكل ١٢). وصدرت أحكام على العناصر العديدة التي تشكل الحكم العام بشأن جودة المساندة والإرشاد، على أعلى نسبة من درجتي «جيّد» و «ممتاز». ولكن، يستثنى من ذلك العنصر المتعلق بمدى توافر البيئة الصحية والآمنة في المدرسة، حيث جاء بمستوى «غير ملائم» في نسبة ١١٪ من المدارس، وهذا الجانب يحتاج إلى معالجة من قبل الوزارة، ومن المعنيين بالمدارس الذين يتحملون مسؤوليات كبيرة تجاه سلامة الطلبة. تطبق إجراءات حماية الطلبة في معظم المدارس.

الشكل (١٢):

المساندة والإرشاد



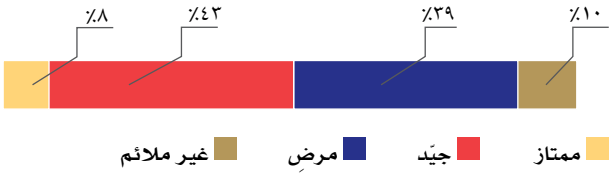
ومع ذلك، ففي فئة قليلة من المدارس تعتبر الإجراءات المعمول بها ضعيفة، وفي بعض الأحيان لا تعالج القضايا الخطيرة بشكل حازم وبمستوى الإجراء المناسب، وقد تم إبلاغ الوزارة مباشرة عن بعض القضايا التي تتعلق برعاية الطلبة وحمايتهم، لذا فمن الواجب معالجة تلك القضايا من أجل المحافظة على ثقة الطلبة وأولياء أمورهم.

تعتبر برامج التهيئة المقدمة فعالة بشكلٍ عام. وفي القسم الأكبر منها يستقر الطلبة سريعاً في المدارس التي ينضمون إليها، ولكن في عدد قليل من الحالات، لم تطبق برامج التهيئة بصور كاملة. وبينما نجد أن مستوى المساندة الشخصية خارج الصفوف قد نال تقدير «جيّد» ؛ فإن المساندة التعليمية داخل الصفوف الدراسية ضعيفة. وبصفة خاصة، يقدم الإشراف التربوي في المدارس مساندة حساسة للطلبة، بل فعالة جدا. وفي العادة، تزود المدارس أولياء الأمور بتقارير عن مستوى التقدم الأكاديمي لأبنائهم في نهاية كل فصل دراسي، غير أن المعتاد أيضا عدم تقديم تقارير منتظمة عن تقدم الطلبة خلال العام الدراسي ذاته.

فعالية القيادة والإدارة

في الغالبية العظمى من المدارس (٨٢٪)، نالت فعالية القيادة والإدارة تقدير «مرضٍ» أو «جيد». فقد حاز نصف المدارس تقريباً (٥١٪) على تقدير «جيد» على الأقل فيما حازت ٨٪ من تلك النسبة (ست مدارس) على تقدير «ممتاز» (أنظر الشكل ١٣).

الشكل (١٣):
القيادة والإدارة



يؤكد الإطار العام للمراجعة دفع عملية التحسّن المستمر من خلال فعالية التقييم الذاتي، وقد شكل ذلك تحدياً مهماً أمام كثير من المدارس، حيث يأخذ التركيز في الواجبات الإدارية الجانب الأكبر من عمل الإدارة المدرسية. ويوماً بعد يوم، يوضع مزيد من الأعباء الإدارية – وبشكلٍ ملحوظ – على عاتق مديري المدارس من جهات مختلفة داخل الوزارة، مما يؤدي إلى صرف الإدارة المدرسية عن التركيز على تحسين جودة التعليم ورفع مستويات الأداء، وبدلاً من تسخير الوقت لدعم تطوير المدرسة؛ تمنح أولوية أكبر لأشكالٍ كثيرة من البيروقراطية، ويُضاف إلى ذلك، أن المدراء يعملون وفق أولويّات تضعها أطراف أخرى، لا يكون من صلب أعمالها تحسين الأداء في المدرسة، ونظرا لافتقار الإدارة المدرسية إلى الاستقلالية فإنها لا تستطيع التحكم في مدى التطوير.

يؤثر الافتقار إلى الاستقلالية بشكل تفاضلي على المدارس. وعلى سبيل المثال لا الحصر، لا تملك الإدارة المدرسية صلاحية التحكم في توظيف المعلمين، وتعتمد على طاقم المعلمين الذين ترسلهم الوزارة، وغالبا ما ينقل مدير المدرسة إلى مدرسة أخرى دون أن يمنح الفرصة الزمنية اللازمة لإحداث التغيير، وإدخال التحسينات الملموسة.

ومن الخصائص المميزة للمدارس الأكثر فعالية؛ أن المدير والمعلمين الأوائل فيها يمتلكون رؤية واضحة تركز على الإنجاز، وتتم مشاركة هذه الرؤية مع المجتمع المدرسي ككل، وفي هذه المدارس، يتم إعداد الخطط الإستراتيجية مع تحديد أهداف واضحة وقابلة للقياس، ويعمل المعلمون وغيرهم من منتسبي المدرسة بشكل جماعي كفريق واحد، ويسهمون في دعم جهود المدير، وفي تنمية مناخ إيجابي لعمليتي التعليم والتعلم.

وفي المدارس الأضعف، (١٠٪ حازت على تقدير «غير ملائم»)، لم يتم إعداد خطط التطوير الإستراتيجي، ولم تكن عمليتا التعليم والتعلم فعالتين. وقد ساهم ضعف السلوك عند قلة من الطلبة في عرقلة مستويات تقدمهم وإنجازهم، كما عمل هذا الضعف – في الوقت ذاته – على عرقلة تقدم الطلبة الآخرين. ويتم التعامل مع هذه القضايا السلوكية – فضلاً عن مستوى التصرفات المزعجة الأقل مستوى – بصورة غير فعالة.

ومن الملاحظ أن قلة من المدارس تطبق نظاماً صارماً لمراقبة وتقييم الأداء، وحيثما طبق ذلك فإن المعلومات – ومنها ما يتعلق بجودة عمليتي التعليم والتعلم بالمدرسة على سبيل المثال – لا تستخدم لدفع عملية التحسّن في المدرسة، وتمتلك المدارس الأكثر فعالية نظاماً أكثر تطوراً للتقييم الذاتي، وتستخدم المعلومات لدفع عملية التخطيط الإستراتيجي من أجل التركيز على تحسين تلك الجوانب التي بحاجة إلى تطوير. وبصفة خاصة، نادراً ما تستخدم المدارس بيانات أداء الطلبة سواء بغرض استغلال المصادر أم لرفع الإنجاز على المستوى الفردي، أو على مستوى الفصل، أو على مستوى المدرسة، ونتيجة لذلك، لا يوجد تشخيص دقيق للقضايا المتعلقة بضعف الإنجاز من أجل التخطيط لوضع الحلول المناسبة. وهناك أمثلة ممتازة لعملية التعلم في المدارس، منها مثالان لمدرستين ممتازتين في هذا الجانب، ومع ذلك، فنادراً ما تقوم المدارس بالتخطيط بشكل رسمي وممنهج لنشر أفضل الممارسات والتشارك بها مع المدارس الأخرى، وبالتالي لا يتم الاستفادة من أفضل ما يتوفر في النظام التعليمي. وغالباً ما تكون لدى جميع فرق الإدارة العليا أدوارٌ محددة، وتنفذ مهماتها الإدارية بفعالية، كما تعمل الإدارة الوسطى والإشراف الإداري على تعزيز التطور الشخصي والأكاديمي للطلبة.

في أكثر من نصف المدارس (٦٤٪)، يقدم مدير المدرسة التحفيز والمساندة الفعالة لمنتسبي المدرسة، وفي الغالب، يحظى مدراء المدارس بالاحترام والتقدير الرفيع المستوى من منتسبي المدارس، وأولياء الأمور، والطلبة على حد سواء. وتشير أغلب نتائج التغذية الراجعة من أولياء الأمور والطلبة إلى أنهم يشعرون بالرضا عن مدارسهم، ومع ذلك، هناك نسبة ١٠٪ من أولياء الأمور، ونسبة ١٠٪ من الطلبة، قد أعربت عن مستوى أقل من الرضا، وقد أثارت قلة منهم قضايا خطيرة، خصوصاً في المدارس ذات الفعالية الأقل، حيث اتسمت الإجراءات بالضعف تجاه معالجة بعض القضايا مثل سلوك الطلبة.

ملخص

أكملت وحدة مراجعة أداء المدارس مراجعات الأداء في اثنتين وسبعين مدرسة، وسوف تُكمل الوحدة الدورة الأولى الكاملة من المراجعات التي تغطي جميع المدارس البالغ عددها ٢٠٤ مدارس في نهاية ديسمبر ٢٠١٠. وقد أُنجزت مراجعات الأداء في الاثنتين والسبعين مدرسة على مرحلتين، حيث غطت المرحلة الأولى ٢٠ مراجعة والمرحلة الثانية ٥٢ مراجعة. كما تم نشر تقارير المرحلة الثانية على دفعتين بواقع: ٢٠ و ٣٢ تقريرًا على التوالي.

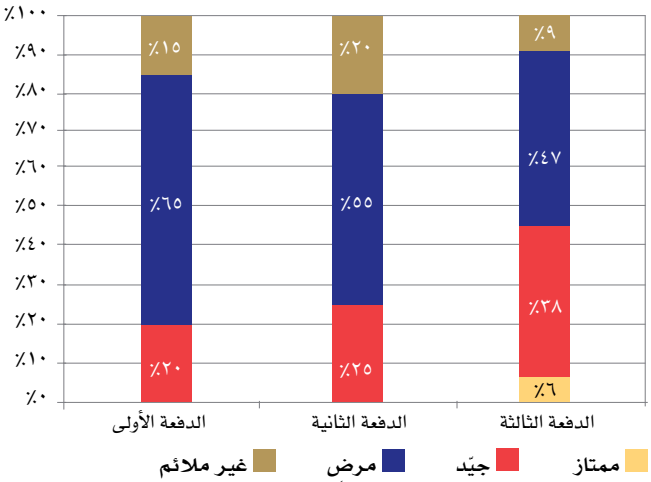
وبينما يبدو من المبكر الحديث عن تأثير تلك المراجعات، يمكن ملاحظة بعض أوجه التحسن في الأداء. وكما يوضح التوزيع في الشكل ١٤ فإن نتائج الأداء في المرحلتين الأولى والثانية والتي تم تقسيمها إلى ثلاث دفعات – ظهرت متباينة وبشكلٍ ملحوظ:

- سجلت الدفعة الثالثة حصول أول مدرستين على تقدير «ممتاز»
- في الدفعة الأولى، حصلت ٢٠٪ من المدارس على تقدير «جيّد»؛ وحصلت ٢٥٪ من المدارس في الدفعة الثانية على تقدير «جيّد»، و ٣٨٪ من المدارس في الدفعة الثالثة على التقدير ذاته.
- بالنظر إلى الاثنتين والسبعين مدرسةً التي تمت مراجعتها حتى الآن، فإن نسبة ٢٩٪ منها حصلت على تقدير «جيّد»، انظر الشكل ١٥.
- في الدفعة الأولى حصلت ٦٥٪ من المدارس على تقدير «ملائم»؛ بينما حصلت على التقدير ذاته ٥٥٪ من المدارس في الدفعة الثانية و ٤٧٪ من المدارس في الدفعة الثالثة.
- وإذا أخذنا في الاعتبار جميع المدارس الاثنتين والسبعين التي تمت مراجعتها حتى الآن، فإن ٥٤٪ منها حصلت على تقدير «ملائم».
- اختلفت نسبة المدارس الحاصلة على درجة «غير ملائم» في الدفعات الثلاث أيضاً، حيث تفاوتت على النحو التالي: ١٥٪ في الدفعة الأولى، ٢٠٪ في الدفعة الثانية و ٩٪ في الدفعة الثالثة، وبنسبة عامة بلغت ١٤٪ من أصل ٧٢ مدرسة.

وبصفة عامة، فإن تلك النتائج قد تعطي مؤشراً بأن المدارس في المرحلة الثانية تأخذ المراجعات بجدية أكثر، وتعد للتقييم الذاتي وتستعد لزيارات المراجعة بصورة أكثر شمولية.

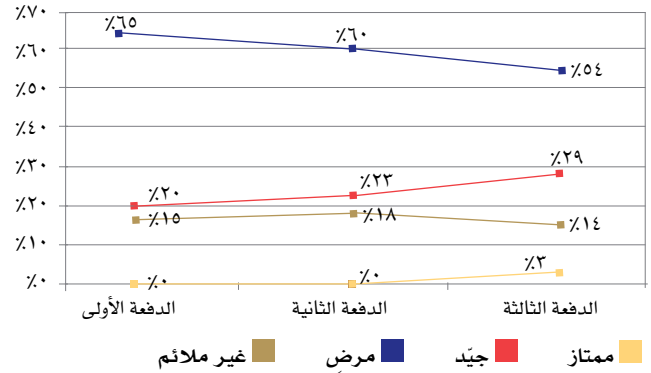
الشكل (١٤):

ملخص نتائج أداء المدارس في كل دفعة



الشكل (١٥):

النسبة التراكمية للأداء حسب الدفعة



التوصيات

في أعقاب إتمام كل مراجعة تحصل المدارس على عدد من التوصيات للاسترشاد بها في خططها للتحسين والتطوير، ونقدم فيما يلي ملخصاً لأهم التوصيات التي حصلت عليها المدارس.

• إنجاز الطلبة

تفتقر المدارس إلى توافر بيانات الأداء الكافية لمساعدتها على متابعة مستويات الأداء وقياسها، وتحديد الأهداف القابلة للقياس، كما ظهر أن هناك حاجة ماسة إلى الاستعانة بنظام إدارة الأداء الموحد القائم على أساس تقنية المعلومات، لتحليل كافة بيانات أداء المدارس على الصعيد الوطني. وقد أسفرت المراجعات عن ضعف مستوى إنجاز البنين مقارنة بالبنات، ومن ثم يتعين إجراء تحليل فيما يتعلق ببيانات الأداء في جميع المدارس يركز على جنس الطلبة؛ لتمحيص هذا الأمر، وتحديد الطلبة والمدارس المعنية، حتى يمكن بذل الجهود، وتوفير المصادر اللازمة لها، كما يجب تحسين إستراتيجيات التعليم والتعلم لتتناسب مع اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم للتعلم.

• التطور الشخصي للطلبة

يجب على كل مدرسة أن توضح توقعاتها بشأن معايير السلوك، كما يتعين عليها تحديد الأسلوب المتفق عليه والملائم لإدارة السلوك، وكذلك ينبغي تحديد السلوك الخاص بسياسات التعلم في المدارس، ومراقبة الإجراءات، وعملية التحسّن بعناية. ترتكز عملية التعلم في المدارس على المعلمين بشكل كبير، لذا، يجب بذل مزيد من الجهود لتشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التعلم المستقلة وتطويرها مدى الحياة؛ لكي يتسنى لهم تحمل مسئولية اكتساب مهارات التعلم الخاصة بهم على نحو متزايد.

• عمليتا التعليم والتعلم

في معظم المدارس، يهيمن نمط واحد من التدريس لجميع فئات الطلبة باختلاف قدراتهم، في حين أن عملية التعليم يجب أن تلبي احتياجات التعلم لدى جميع فئات الطلبة من خلال: توظيف بيانات التقييم في تخطيط عملية التعلم، ومراقبة مستوى تقدم الطلبة؛ وتوزيع الطلبة في مجموعات؛ لتتلاءم عملية التعليم بشكل أفضل وبتركيز أكبر مع قدرات الطلبة، مع مراعاة الحاجة إلى دعم المعلمين؛ لاكتساب مهارات تخطيط وتقديم الدروس التي تناسب الاحتياجات المختلفة للطلبة في الفصول. ولا ينفي ذلك وجود العديد من الممارسات الممتازة في بعض المدارس لمعالجة هذه الفروق في القدرات، إلا أن مثل هذه الممارسات الفاعلة لا تعمم، على الصعيد الوطني، بطريقة متسقة وجادة على عموم المدارس. يحول ضعف الأنظمة المطبقة دون قيام المدارس بإرساء أسس تقييم أداء الطلبة، والاستفادة من عملية التقييم، بطريقة منتظمة في التخطيط لعملية التعلم، ومراقبة مستوى تقدم الطلبة، وتوفير التغذية الراجعة للطلبة لمساعدتهم على فهم سبل التحسّن، ووضع الأهداف الرامية إلى رفع مستوى إنجازهم.

• تعزيز المنهج

لم تحقق مجموعة المناهج المقررة ثمرتها المرجوة نظرا لارتكاز تقديم هذه المناهج على المعلمين دون الطلاب، ومن ثم، يجب على الهيئة التعليمية ربط هذه المناهج بالواقع، لتصبح عملية التعلم أكثر اتساقاً وتشويقاً وجذباً لاهتمامات الطلبة، كما يجب التخطيط وتعزيز الفرص لاكتساب المهارات الأساسية (مهارات القراءة والحساب وتقنية المعلومات) بشكل أفضل. وهناك بعض الأمثلة الجيدة على الأنشطة الإثرائية المشوقة ذات العلاقة بالمناهج، في الكثير من المدارس؛ بيد أنه يجب إتاحة الفرص للطلبة ذوي القدرات المختلفة للاستفادة من هذه الأنشطة.

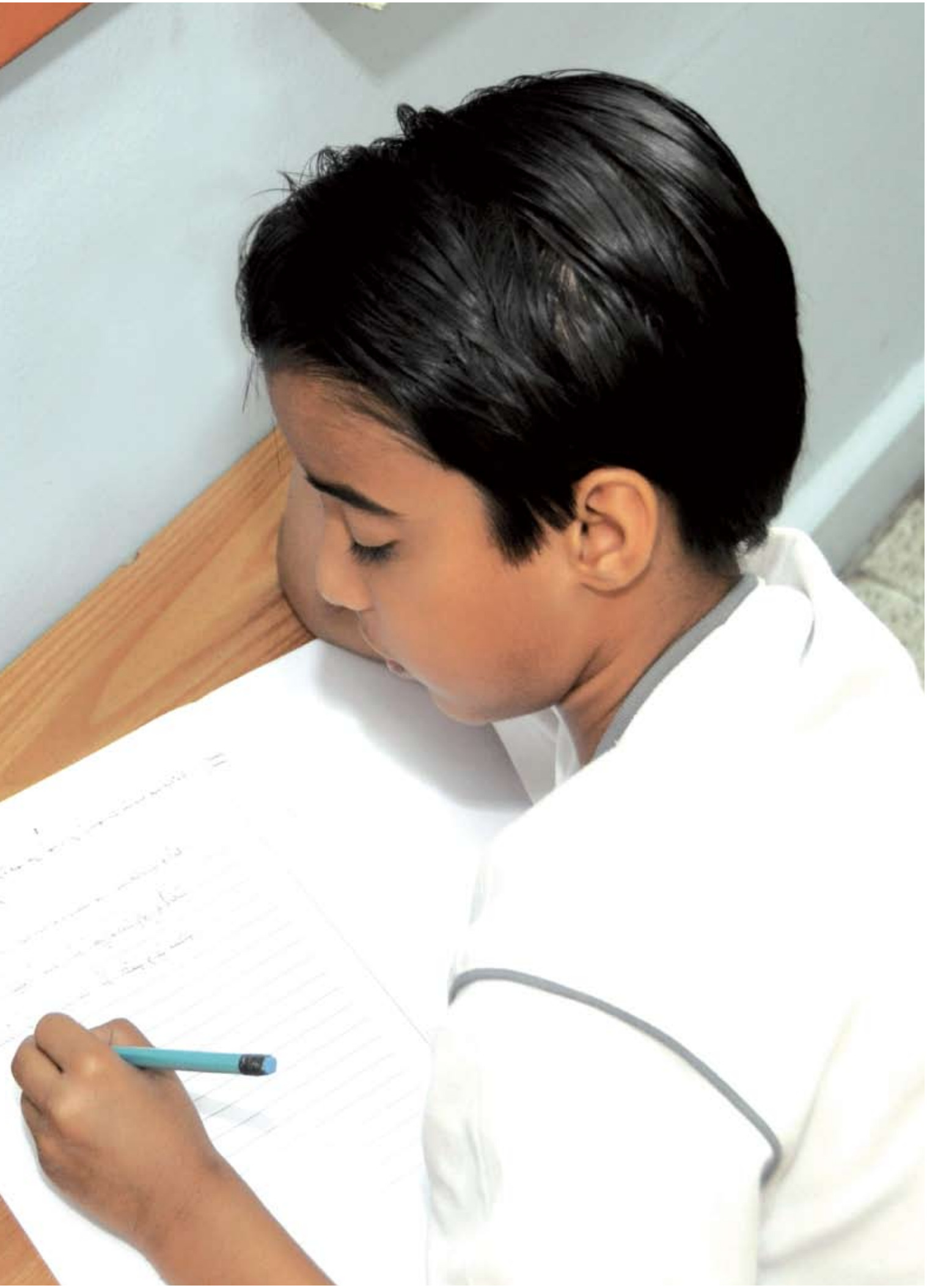
• مساندة الطلبة وإرشادهم

يجب تطبيق إجراءات جادة على الصعيد الوطني، وعلى مستوى المدارس؛ لضمان أمن كل طالب في المدرسة، وتشتمل هذه الإجراءات على ضمان تصرف جميع المعلمين بطريقة مهنية ومقبولة، كما يجب تطبيق نظام صارم للإبلاغ عن أية حوادث خطيرة، فضلاً عن استحداث إجراءات جديدة عند اللزوم. ومع الإشادة بالكثير من الممارسات الجيدة التي تساند الطلاب وترشدهم خارج الفصول الدراسية، فإنه يجب التوسع في تقديم المساندة والإرشاد للطلبة داخل الفصول، مع التركيز على عملية التعلم والسلوك بوجه خاص.

- *القيادة والإدارة*

لا يكفي أن تركز قيادة المدرسة على تطبيق الإجراءات الإدارية، بل يجب أن تعمل على دفع عملية التحسن، ورفع مستويات الإنجاز، وفي سبيل تحقيق ذلك يجب على قيادة المدرسة اكتساب المهارات والقدرات الخاصة المتعلقة بالتقييم الذاتي الفعال، وإدارة التغيير، والتفكير والتخطيط الاستراتيجي، إضافة إلى عملية اتخاذ القرار. كما ينبغي أن يتمتع قادة المدرسة بالقدرة على قيادة الهيئتين التعليمية والإدارية وتلبية الاحتياجات المختلفة لهما، فضلاً عن بناء القدرات من واقع جوانب القوة الحالية مع الدعم الخارجي.

من الضروري أن تعمل وزارة التربية والتعليم على ضمان استقرار أكبر لأعضاء القيادة والإدارة المدرسية، ومنح المدراء الوقت الكافي للاستمرار في قيادة المدارس، إضافة لتقديم الدعم اللازم، حتى يتسنى لهم تنفيذ الخطط الإستراتيجية والتأثير بشكل إيجابي على رفع المستويات.



Free Writing Prompt:

وحدة الامتحانات الوطنية

مقدمة

قامت وحدة الامتحانات الوطنية بإجراء الامتحانات الوطنية الأولى بمملكة البحرين في شهر مايو ٢٠٠٩، حيث أدى جميع طلبة الصفين الثالث والسادس في جميع المدارس الحكومية – والبالغ مجموعهم ٢١,٠٠٠ طالب وطالبة تقريباً – الامتحانات في مواد اللغة العربية والرياضيات للصف الثالث؛ فيما أدى طلبة الصف السادس الامتحانات في مواد اللغة العربية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية والعلوم.

تم تصحيح أوراق الامتحانات في البحرين في شهر مايو الماضي. وتم احتساب درجات الطلبة وفق مستوى المجموع النهائي لأوراق الامتحانات، كما تم احتساب الدرجات على مستوى فقرات أسئلة الامتحانات لعينة عشوائية من الطلبة، وتستند النتائج في هذا التقرير على تحليل أداء عينة من الطلبة في الأسئلة الرئيسة في الامتحانات.

وتعتبر دورة الامتحانات الوطنية لشهر مايو ٢٠٠٩ هي دورة الامتحانات الأولى التي تقوم الوحدة بإدارتها، وقد كانت بمثابة القاعدة الأساسية التي يمكن قياس مستوى الأداء وفقها في المستقبل.

مستوى أداء الامتحانات الوطنية

يعتبر «مقياس كرونباخ» ألفا α مقياس ثبات الامتحانات الأكثر شيوعاً في العالم، والمعترف به دولياً؛ وهو مقياس يقيس مستوى الاتساق الداخلي للامتحانات؛ أي مدى جودة ترابط درجات فقرات أسئلة الامتحانات الفردية مع الدرجات عموماً من حيث متوسط الدرجات. ووفقاً للمعيار الدولي الأكثر شيوعاً؛ يجب ألا تقل قيمة ألفا α عن ٠,٧، أما القيم فوق ٠,٨ فتدل على الثبات الداخلي القوي.

ترتبط قيمة ألفا α بعدد فقرات أسئلة الامتحانات وبالانحراف المعياري للدرجات، وتنزع إلى أن تكون أقل في الامتحانات التي تحتوي على عدد قليل من فقرات أسئلة الامتحانات، وبتركيز ضيق على الدرجات، مقارنة بالامتحانات التي تحتوي على فقرات أسئلة كثيرة وتوزيع أوسع للدرجات.

يوضّح الجدول رقم (١) أدناه قيم ألفا α للامتحانات الرئيسة في شهر مايو ٢٠٠٩ وقيم متوسط الدرجات والانحراف المعياري للدرجات التي حققتها عينة الطلبة (معبَّراً عنها بالنسب المئوية للدرجات القصوى التي حصل عليها الطلبة).

الجدول (١): متوسط الدرجات والانحراف المعياري و"مقياس كرونباخ" ألفا

الصف	المادة	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	كرونباخ ألفا α
الثالث	اللغة العربية	٤٣٪	٢٢٪	٠,٩١
	الرياضيات	٤٠٪	١٩٪	٠,٩٣
السادس	اللغة العربية	٤٦٪	٢٠٪	٠,٩٣
	الرياضيات	٢٠٪	١٤٪	٠,٩٣
	اللغةالإنجليزية	٣٣٪	١٦٪	٠,٨٤
	العلوم	٤٧٪	١٧٪	٠,٩٠

توضح البيانات أن مقاييس ثبات جميع الامتحانات الستة كانت جيدة، ويمكن التعامل مع نتائج الامتحانات بثقة.

مستوى أداء الطلبة في المواد

يتم قياس مستوى أداء الطلبة في المواد وإصدار النتائج بطريقتين وهما: النسبة المئوية للدرجات المعدلة ومستوى الأداء في المواد.

تعتبر النسبة المئوية للدرجات المعدلة مرجعاً معيارياً للمقارنة بين مستويات أداء الطلبة والفصول والمدارس، في السنة الدراسية ذاتها؛ وتعتبر مقياساً نسبياً. ويحدَّد المتوسط الوطني بمعدل ٧٠٪ كل سنة.

ويعتبر مستوى الأداء في المواد مقياساً مطلقاً، يقوم على أساس درجة القدرة المطلقة المستمدة من «مقياس راش» في نظرية الاستجابة لفقرات أسئلة الامتحانات، وتعتبر هذه الطريقة مقياساً مطلقاً لقدرة الطالب مقابل المهارات والموضوعات في مواصفات الامتحانات. وفي السنة الأولى، حُدد المتوسط الوطني لأداء الطلبة بمعدل ٤,٠٪ على مقياس درجات يتراوح بين ٠,٠ و ٨,٠؛ حيث تعتبر الدرجة ٠,٠ أدنى معيار ممكن للأداء، بينما تعتبر الدرجة ٨,٠ أعلى معيار ممكن للأداء. ويعتبر المتوسط الوطني للسنة الأولى بمثابة القاعدة الأساسية التي سيتم مقابلها قياس مستوى الأداء في السنوات اللاحقة.

يوضح الجدولان (٢) و(٣) مستوى أداء الطلبة في كل من طريقتي النسبة المئوية للدرجات المعدلة، ومستوى الأداء في المادة، وتبيِّن الخلايا المظللة باللون الأصفر درجات المتوسط الوطني.

الجدول (٢): النسب المئوية التراكمية التي تحقق النسبة المئوية للدرجات المعدلة

	الصف الثالث		الصف السادس			
	اللغة العربية	الرياضيات	اللغة العربية	الرياضيات	اللغة الإنجليزية	العلوم
لا توجد درجات كافية	٢,٣٪	١,٥٪	١,٣٪	١٥,٩٪	٠,٤٪	١,٤٪
٥٠٪ أو أعلى	٩٧,٧٪	٩٨,٥٪	٩٨,٧٪	٨٤,١٪	٩٩,٦٪	٩٨,٦٪
٦٠٪ أو أعلى	٨٤,٠٪	٨٢,٨٪	٨١,٧٪	٨٤,١٪	٩٠,٠٪	٨٣,٤٪
٧٠٪ أو أعلى	٥١,٠٪	٤٩,٩٪	٥٥,٥٪	٤٥,٨٪	٣٩,٨٪	٥١,٨٪
٨٠٪ أو أعلى	١٨,٧٪	١٨,٤٪	١٨,٥٪	١٧,٦٪	١٦,٤٪	١٨,٥٪
٩٠٪ أو أعلى	٢,٤٪	٢,٢٪	١,٠٪	٤,٥٪	٦,٠٪	١,٣٪

الجدول (٣): النسب المئوية التراكمية لمستوى الأداء في المادة

	الصف الثالث		الصف السادس			
	اللغة العربية	الرياضيات	اللغة العربية	الرياضيات	اللغة الإنجليزية	العلوم
٠,٠	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪	١٠٠,٠٪
١,٠	٩٤,٢٪	٩٥,٥٪	٩٣,٩٪	٩٠,٢٪	٩٩,٦٪	٩٩,٤٪
٢,٠	٨٦,٨٪	٨٧,٢٪	٨٦,٩٪	٨١,٠٪	٩٨,٢٪	٩٦,٠٪
٣,٠	٧١,٦٪	٧٤,٧٪	٧٤,٥٪	٦٨,٠٪	٨٢,٣٪	٨١,٨٪
٤,٠	٥١,٠٪	٤٩,٩٪	٥٥,٥٪	٤٥,٨٪	٣٩,٨٪	٥١,٨٪
٥,٠	٣٠,٤٪	٢٥,٤٪	٢٩,٩٪	٢٢,٤٪	١٦,٤٪	٢٠,٥٪
٦,٠	١٤,١٪	١٠,٢٪	٩,٣٪	٨,٢٪	٦,٠٪	٢,٩٪
٧,٠	٤,٨٪	٢,٢٪	١,٨٪	٢,١٪	٢,٠٪	٠,٢٪
٨,٠	١,٠٪	٠,٥٪	٠,١٪	٠,٣٪	٠,٧٪	٠,٠٪

يعتبر متوسط درجات الامتحانات منخفضاً كما هو مبين في الجدول (١). ويُتوقع تحسّن هذه الأرقام في الامتحانات المقبلة، حيث إن الامتحانات الوطنية تعتبر ظاهرة جديدة ومختلفة في البحرين، ولم تتح الفرصة للهيئة التعليمية حتى الآن لتعتاد على هذا النمط من الأسئلة، أو على أفضل الطرق لإعداد الطلبة من أجل عقد هذه الامتحانات، وتمثلت التعليمات الأساسية إلى معدي الامتحانات بتبني أفضل الممارسات الدولية، وتشمل

وضع أنواع أسئلة تتطلب من الطلبة القدرة على التفكير، وليس مجرد القدرة على التذكر واستيعاب المعلومات، وقد تم الإقرار بأن هذه الأنواع من الأسئلة قد تكون غير مألوفة، وتشكل تحدياً لطلبة البحرين. ومع مرور السنين القليلة الأولى على تطبيق الامتحانات، ستصبح الامتحانات الوطنية جزءاً من النظام التعليمي، ويمكن عندها توقع ارتفاع مستوى أداء الطلبة.

لقد كان تدني مستوى الأداء أكثر وضوحاً في مادة الرياضيات للصف السادس، حيث بلغ متوسط الدرجات لعينة الطلبة نسبة ٢٠٪ فقط من المجموع الكلي، وهذا التدني في المستوى لا يمكن أن يُعزى ببساطة إلى أن طريقة الامتحانات غير مألوفة، بل يدل على عدم توافق واضح بين متطلبات الامتحانات وقدرات الطلبة الذين أدوها، ومن حيث المبدأ، يمكن أن تُعزى أسباب هذا التدني في المستوى إلى:

- عدم واقعية متطلبات المنهج الوطني وعدم قدرة النظام التعليمي على تحقيقها.
- عدم الالتزام بتدريس المنهج الوطني.

وبوجه عام، يعكس مستوى الأداء المنخفض في مادة الرياضيات للصف السادس مستوى أداء الطلبة في البحرين في امتحانات تيمز (TIMSS) للعام ٢٠٠٣ والعام ٢٠٠٧. وبالأخذ في الاعتبار أن امتحانات تيمز (TIMSS) تختبر طلبة الصف الثامن (الثاني الإعدادي)، وهو اختبار مستقل عن المنهج؛ فإن أوجه التشابه تتمثل في مستوى الأداء المنخفض عموماً للطلبة في مادة الرياضيات، وقد كشفت الامتحانات الوطنية في البحرين عن تدني مستوى أداء الطلبة في مادة الرياضيات بشكل ملحوظ، من الصف الثالث إلى الصف السادس، فيما يُعتبر مستوى الأداء في مادة العلوم للصف السادس أفضل بكثير من مادة الرياضيات، ويُعتبر مستوى أداء البحرين في مادة العلوم في امتحانات تيمز (TIMSS) قريباً جداً من متوسط الأداء الدولي، وانخفضت الفجوة بين مستوى الأداء في البحرين ومتوسط الأداء الدولي بين الأعوام ٢٠٠٣ و٢٠٠٧. ومع هذا، ففي امتحانات تيمز (TIMSS) في الرياضيات كان التوجه على العكس تماماً، حيث جاء مستوى أداء البحرين أقل بكثير من متوسط الأداء الدولي، وزادت الفجوة بين مستوى الأداء في البحرين ومتوسط الأداء الدولي من العام ٢٠٠٣ إلى العام ٢٠٠٧.

ملاحظات عامة على مستوى الأداء في المواد فيما يتعلق بالموضوعات والمهارات

تستمد البيانات من المواد الدراسية التي تم الامتحان فيها في الصفين الثالث والسادس. وتشير – على وجه الخصوص – إلى «الموضوعات» في المواد (مثل الاستماع، والقراءة والكتابة في مواد اللغات)، وإلى «المهارات» في «الموضوعات» (مثل «فهم المعنى الصريح»، و«البناء والقواعد النحوية»، و«تحديد النقاط الرئيسة في المناقشة» في مادة اللغة العربية).

وتقدم مستوى الأداء في المواد، والذي تم احتسابه بمقياس درجات يتراوح ما بين ٠,٠ و٨,٠، لكل «موضوع» و«مهارة» في كل مادة من المواد في الجداول أدناه.

تستند الملاحظات العامة أدناه إلى البيانات المستخلصة من عينة عشوائية تمثل نسبة ١٠٪ فقط من مجموع الطلبة الذين جلسوا للامتحانات الوطنية في دورتها الأولى، واستخلصت البيانات من السنة الأولى فقط لبرنامج تقييم المنهج الوطني، ومن ثم تعتبر الملاحظات مبدئية، وتمثل مراجعة استكشافية دقيقة للبيانات، وقد تستخدم كأساس لإجراء المزيد من البحث.

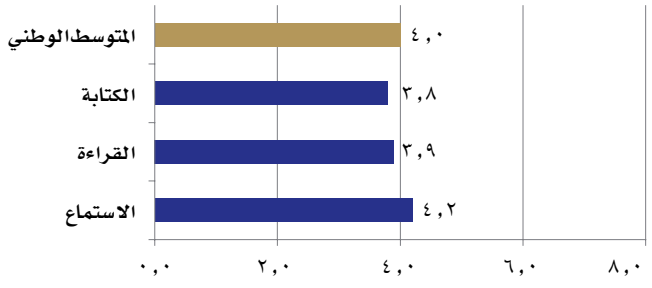
مستوى الأداء لطلبة الصف الثالث في الدورة الأولى للامتحانات الوطنية

اللغة العربية

- يعتبر مستوى الأداء في جميع «الموضوعات» (القراءة، والكتابة والاستماع) متشابهاً بشكل كبير.
- من الواضح أن القدرة على الكتابة تشكل التحدي الأكبر أمام الطلبة، إذ حقق الطلبة أدنى مستويات الأداء في هذا المجال.
- المهارات التي حقق فيها الطلبة أداءً أقوى تتضمن: تحديد الأفكار الرئيسة في المحادثة، والتعرف على نغمة الصوت، وتقييم لغة الكاتب، وتلخيص الأفكار الرئيسة، إلا أن مهارات معرفة معاني الكلمات، وتقديم تفاصيل المحادثة تشكل أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة. راجع الشكل (١٦-أ) والشكل (١٦-ب) أدناه.

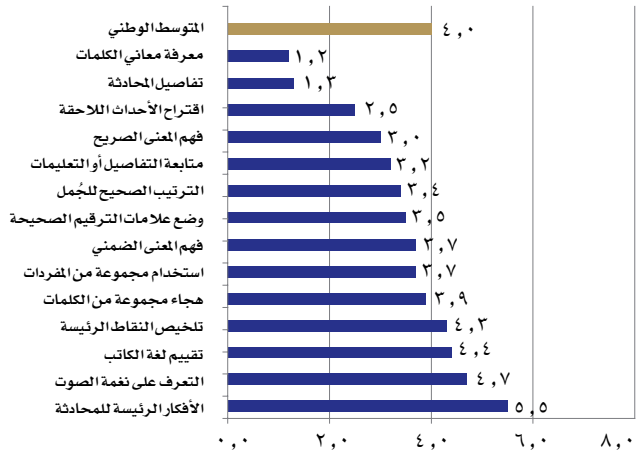
الشكل (١٦أ)

نتائج مادة اللغة العربية للصف الثالث حسب الموضوعات



الشكل (١٦ب):

نتائج مادة اللغة العربية للصف الثالث حسب المهارات

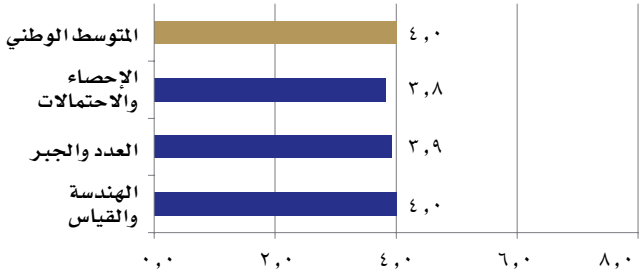


الرياضيات

- يعتبر مستوى الأداء في «الموضوعات» (الإحصاء والاحتمالات، الأعداد والجبر، الهندسة والقياس) متشابهاً للغاية.
- مرة أخرى، يعتبر مستوى الأداء في مجالات «المهارات»: استخدام وتطبيق الرياضيات والمعرفة الرياضية، متشابهاً للغاية كما هو مبين في الشكل (١٧-أ) والشكل (١٧-ب) أدناه.

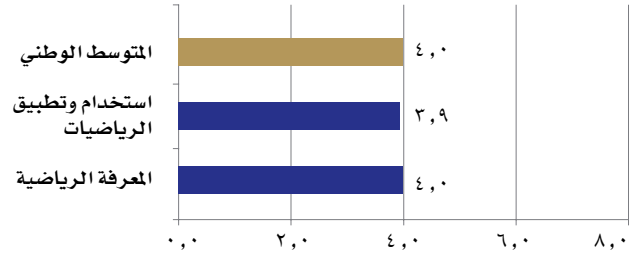
الشكل (١٧أ):

نتائج مادة الرياضيات للصف الثالث حسب الموضوعات



الشكل (١٧ب):

نتائج مادة الرياضيات للصف الثالث حسب المهارات



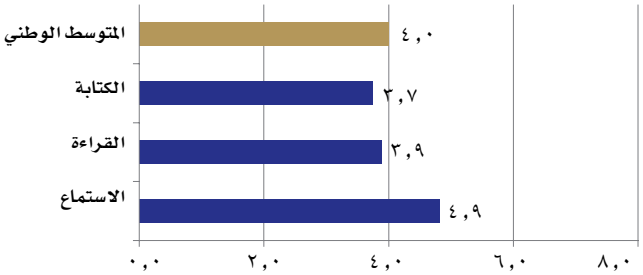
مستوى الأداء لطلبة الصف السادس في الدورة الأولى للامتحانات الوطنية:

اللغة العربية

- في جميع مجالات «الموضوعات» (مهارات القراءة، والكتابة والاستماع)، توجد اختلافات واضحة حيث كان أداء الطلبة جيداً – على وجه الخصوص – في مهارات الاستماع، مقارنة بمهارات القراءة والكتابة (راجع الشكل ١٨–أ).
- كما في الصف الثالث؛ تشكل مهارات الكتابة تحدياً أمام الطلبة.
- يعتبر مستوى الأداء على النطاق الواسع للمهارات موزَّعاً بشكل متساوٍ، مع ملاحظة بعض الاستثناءات.
- تتضمن أقوى المهارات التي أظهرها الطلبة: التلخيص، وتحديد الفكرة العامة، والنقاط الرئيسة، وتحديد التسلسل، وتحديد الحقائق، وإبداء الرأي.
- تتضمن مجالات المهارات الأضعف التي تم تحديدها: تحديد الخصائص، والتحليل، والتعليق على ألفاظ الكاتب، والتعرف على معاني الكلمات، كما وردت في النص. (راجع الشكل ١٨–ب أدناه).

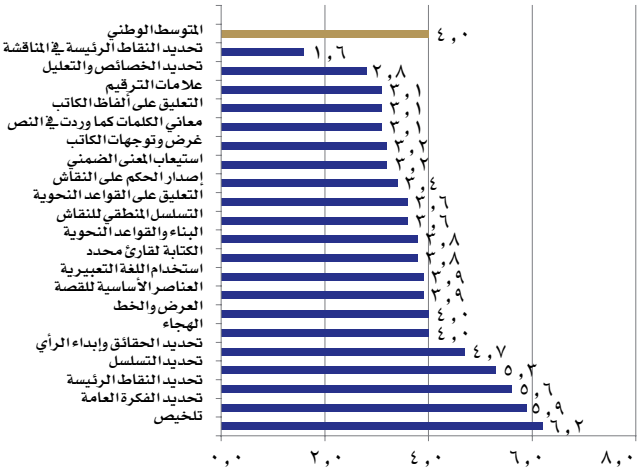
الشكل (١٨أ):

نتائج مادة اللغة العربية للصف السادس حسب الموضوعات



الشكل (١٨ب):

نتائج مادة اللغة العربية للصف السادس حسب المهارات

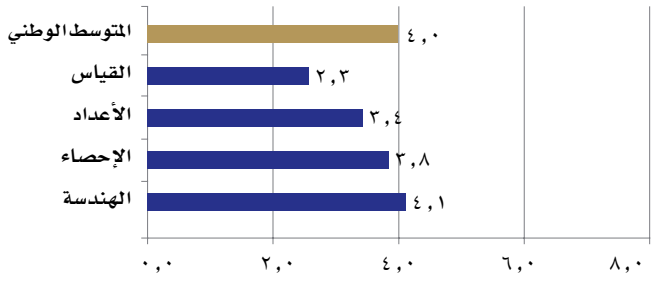


الرياضيات

- هناك نطاق واسع من مستويات الأداء في جميع «الموضوعات» (القياس، والأعداد، والإحصاء والهندسة) حسب ما هو مبين في الشكل (١٩–أ).
- ظهر أقوى أداء للطلبة في موضوع الهندسة، فيما كان الأداء في موضوع القياس هو الأضعف بشكل ملحوظ.
- يعتبر مستوى أداء الطلبة متشابهاً على نطاق واسع في جميع المهارات التي تتعامل مع استخدام وتطبيق الرياضيات والمعرفة الرياضية، حسب ما هو موضح في الشكل (١٩–ب).

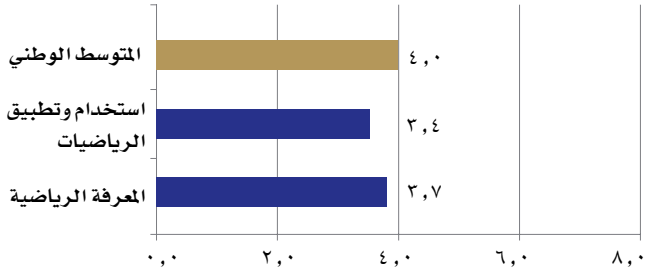
الشكل (١٩أ):

نتائج مادة الرياضيات للصف السادس حسب الموضوعات



الشكل (١٩ب):

نتائج مادة الرياضيات للصف السادس حسب المهارات



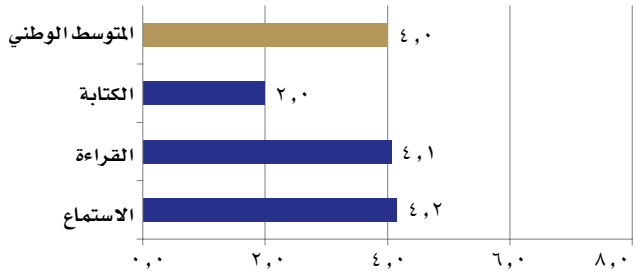
اللغة الإنجليزية

- كان مستوى أداء الطلبة في الصف السادس ضعيفاً جداً في مهارات الكتابة، على الرغم من أن الطلبة أظهروا مستوى جيداً في مهارات الاستماع والقراءة كما هو مبين في الشكل ٢٠–أ.

- أظهر الطلبة أقوى مستوى أداء في مجالات المهارات الخاصة بفهم الحوارات القصيرة، وفهم التفاصيل وتحديد الفكرة العامة، والقراءة السريعة والقراءة الدقيقة، وفهم واستيعاب الإشارات أو الملاحظات واستخدام اللغة في النص، حسب الموضح في الشكل (٢٠-ب).
- أظهر الطلبة مستوى ضعيفاً - على وجه الخصوص - في مهارات الكتابة الموجهة القصيرة، وكتابة القصة بناءً على مجموعة من الصور.

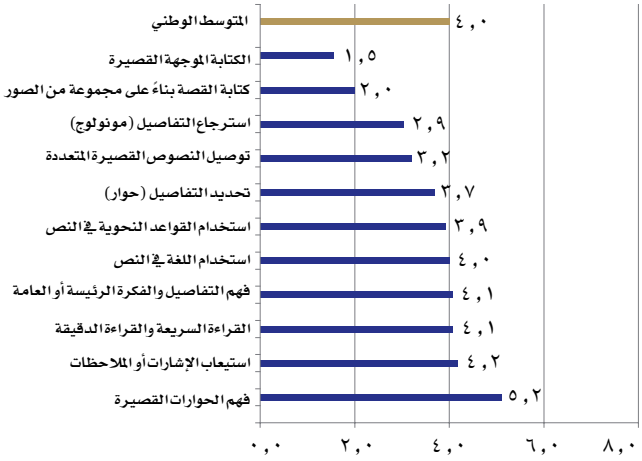
الشكل (٢٠أ):

نتائج مادة اللغة الإنجليزية للصف السادس حسب الموضوعات



الشكل (٢٠ب):

نتائج مادة اللغة الإنجليزية للصف السادس حسب المهارات

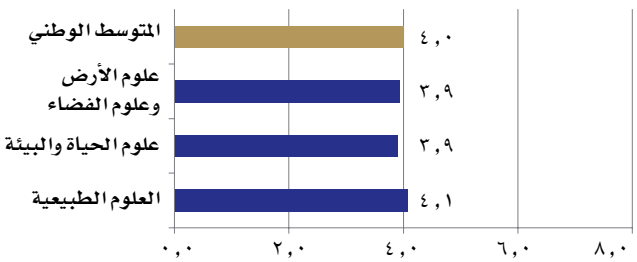


العلوم

- أظهر الطلبة مستوىً جيداً بشكل متساوٍ في موضوعات علوم الأرض وعلوم الفضاء، وعلوم الحياة والبيئة والعلوم الطبيعية، كما هو مبين في الشكل (٢١-أ).
- يُعتبر مستوى الأداء في مجالات مهارات التقصي والتحليل، وتطبيقات وتضمينات العلوم، وتذكر واستيعاب المعلومات؛ متشابهاً للغاية حسب الموضح في الشكل (٢١-ب).

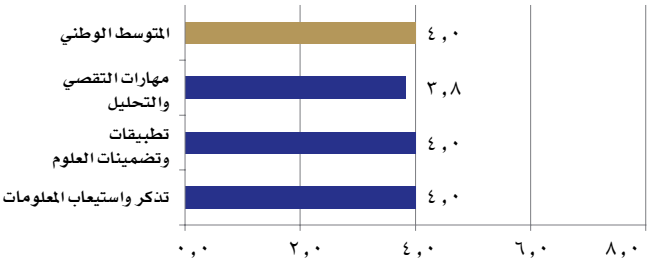
الشكل (٢١أ):

نتائج مادة العلوم للصف السادس حسب الموضوعات



الشكل (٢١ب):

نتائج مادة العلوم للصف السادس حسب المهارات

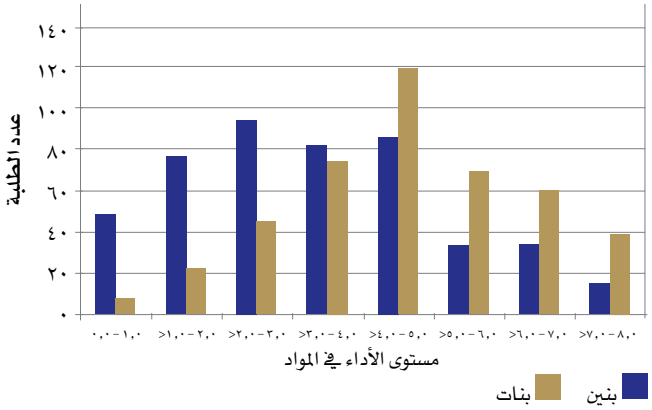


مستوى الأداء حسب جنس الطلبة

كان أداء البنات أفضل بهامش كبير من أداء البنين في الامتحانات الوطنية في كلا الصفين الثالث والسادس، وفي جميع المواد، ويمكن ملاحظة الفرق في مستوى الأداء بوضوح في الأشكال (٢٢) إلى (٢٧) أدناه، ففي الأشكال الستة جميعها؛ يظهر بجلاء التفوق الكبير في مستوى أداء البنات مقارنة بالبنين، ومرة أخرى، تعكس هذه الصورة مستوى الأداء الوطني في امتحانات تيمز (TIMSS) في العامين ٢٠٠٣ و٢٠٠٧ حيث يعد فرق الأداء بين الجنسين من أكبر المعدلات المسجلة بين الدول المشاركة في هذه الامتحانات.

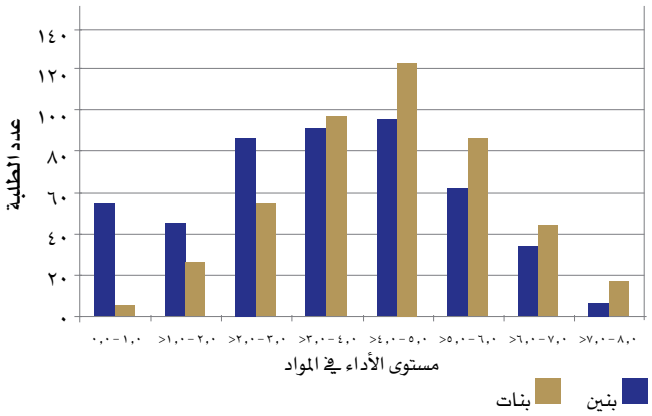
الشكل (٢٢):

مستوى الأداء حسب جنس الطلبة في مادة اللغة العربية للصف الثالث



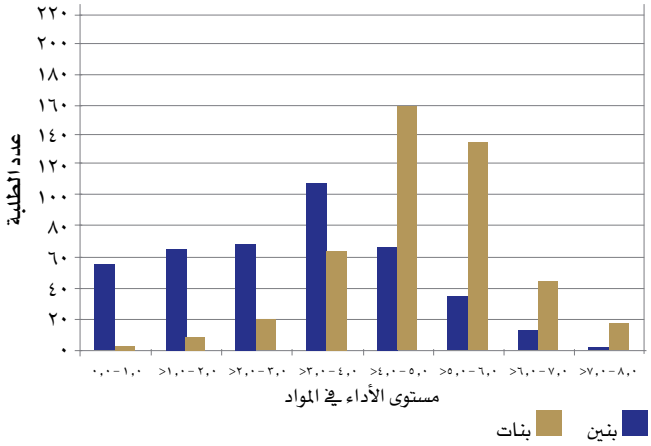
الشكل (٢٣):

مستوى الأداء حسب جنس الطلبة في مادة الرياضيات للصف الثالث



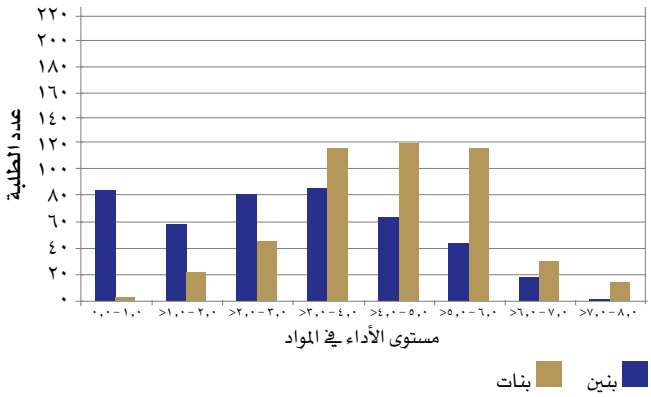
الشكل (٢٤):

مستوى الأداء حسب جنس الطلبة في مادة اللغة العربية للصف السادس



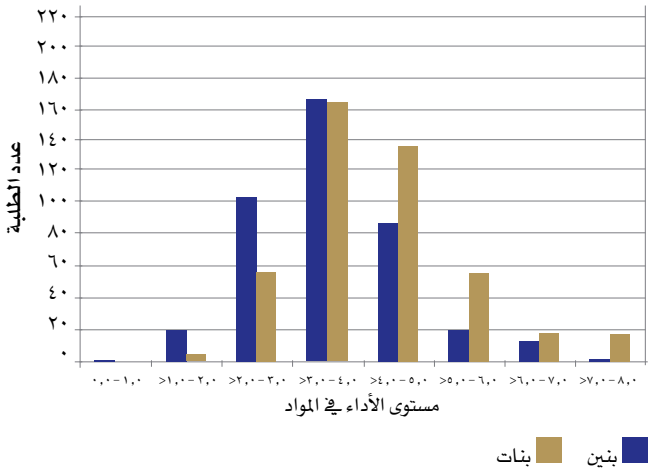
الشكل (٢٥):

مستوى الأداء حسب جنس الطلبة في مادة الرياضيات للصف السادس



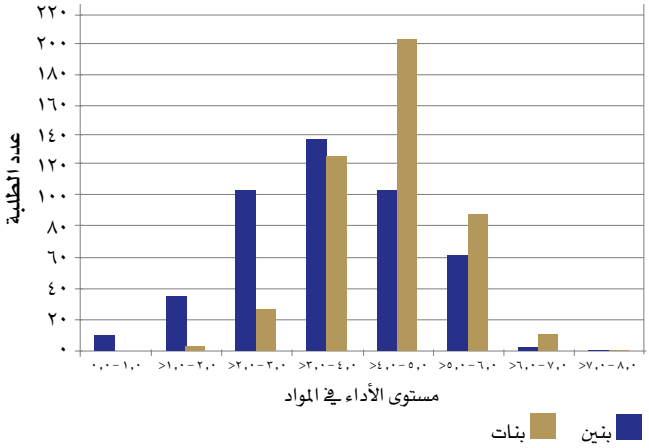
الشكل (٢٦):

مستوى الأداء حسب جنس الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية للصف السادس



الشكل (٢٧):

مستوى الأداء حسب جنس الطلبة في مادة العلوم للصف السادس



يوضح الجدول رقم (٤) الفرق في متوسط درجات مستوى الأداء في المواد بين البنات والبنين والخطأ المعياري لهذه الفروق، وتظهر هذه الأرقام أن مقياس الفروق حسب جنس الطلبة أكبر بكثير من عدماليقين (الخطأ المعياري) الذي ينشأ عن حجم العينة، كما أن هذه الأرقام تُعدُّ مؤشراً يمكن مقابله مقارنة الفروق حسب الجنس في السنوات المقبلة.

الجدول (٤):

الفروق حسب جنس الطلبة في متوسط درجات مستوى الأداء في المواد

الصف	المادة	مستوى الأداء في المواد للبنات		مستوى الأداء في المواد للبنين		الفرق بين مستويات البنين والبنات	
		المتوسط	الخطأ المعياري	المتوسط	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري
الثالث	اللغة العربية	٤,٥٦	٠,٠٨	٣,٣٣	٠,٠٨	١,٢٢	٠,١١
	الرياضيات	٤,٣٣	٠,٠٧	٣,٥٠	٠,٠٨	٠,٨٣	٠,١١
السادس	اللغة العربية	٤,٧٩	٠,٠٦	٣,٠٢	٠,٠٨	١,٧٧	٠,١٠
	الرياضيات	٤,٣١	٠,٠٦	٢,٨٧	٠,٠٩	١,٤٤	٠,١١
	اللغة الإنجليزية	٤,١٣	٠,٠٦	٣,٥٦	٠,٠٥	٠,٥٧	٠,٠٨
	العلوم	٤,٣٠	٠,٠٤	٣,٥٦	٠,٠٦	٠,٧٤	٠,٠٧

كما تمت مراجعة مستوى أداء البنين والبنات في فقرات الأسئلة الفردية من حيث مستوى سهولة الأسئلة للبنات مقارنة بمستوى صعوبتها للبنين، فاتضح أن مستوى أداء البنات كان أفضل في جميع مجموعات الأسئلة.

في مواد اللغات، يظهر الفرق في الأداء في جميع الكفايات الرئيسة. وواجه البنون صعوبة في نفس الأسئلة التي كانت صعبة على البنات، ويظهر مقياس الفرق في الأداء في جميع الأسئلة التي تم تقييمها.

ومع ذلك، كانت هناك مؤشرات قليلة ولكنها قابلة للتحديد في امتحانات الرياضيات والعلوم، إذ على الرغم من تفوق البنات على البنين في جميع المجالات؛ فقد كانت الفروق أقل وضوحا فيما يلي:

- أسئلة مادة الرياضيات للصف الثالث التي تقيّم الهندسة والقياس.
- أسئلة مادة الرياضيات للصف السادس التي تقيّم القياس.
- أسئلة مادة العلوم للصف السادس التي تقيّم مهارات تذكر واستيعاب المعلومات.
- أسئلة الاختيار من متعدد في مادة العلوم للصف السادس.

في فقرات الأسئلة البالغة ٢٦٢ فقرة في الامتحانات الستة الرئيسة؛ كان أداء البنين أفضل من البنات في ١٢ فقرة فقط (والتي تمثل ١٣ درجة من ٤٢٨ درجة)، منها سبع فقرات في امتحانات مادة العلوم للصف السادس (تم تقييم ست منها في مهارات التذكر واستيعاب المعلومات، وست في الأسئلة المتعددة الاختيارات). وكان أداء البنات أفضل من أداء البنين في كل فقرة من فقرات أسئلة اللغة العربية (في كلا الصفين الثالث والسادس) وفي اللغة الإنجليزية.

على الرغم من هذه الاثنتي عشرة فقرة من فقرات أسئلة الامتحانات؛ فإنه لا توجد أية أسئلة تنحاز لصالح البنات عن البنين بشكل عام. فأداء البنات في جميع المواد كان أفضل، وبعبارة أخرى، فإن هذه الفروق في النتائج لم تكن بسبب كون الأسئلة منحازة للبنات.

ولا يمكن تحديد أسباب هذه الفروق الجوهرية في الأداء من واقع بيانات الامتحانات وحدها، فمن المحتمل رد ذلك إلى الفروق في الموارد (بما فيها أحجام الفصول، والمساحة والمواد مثل الكتب)، والفروق في طرق التدريس، وفي الانضباط الصفي، وفي مؤهلات أو كفاءة المعلمين، والفروق الثقافية بين البنين والبنات تجاه التعلم، أو الفروق في التحفيز خلال إدارة الامتحانات.

ملخص القضايا المستجدة

تعد الامتحانات الوطنية في شهر مايو ٢٠٠٩ الامتحانات الأولى التي تقوم وحدة الامتحانات الوطنية بالهيئة بإدارتها وتوفير مؤشر يمكن من خلاله تحديد التوجهات المستقبلية في الأداء. ومع ذلك، يمكن تحديد بعض القضايا كالآتي:

- أظهرت الامتحانات مستويات جيدة من الثبات في كلا الصفين الثالث والسادس وفي جميع المواد.
- شكلت الامتحانات تحدياً أمام الطلبة، وكانت درجاتهم الخام منخفضة بالتناسب مع مجموع الدرجات الكلي، وقد ظهر هذا – على وجه الخصوص – في مادة الرياضيات للصف السادس، فقد بدا أن المنهج الوطني لا يتوافق مع قدرات الطلبة، أو مختلفاً عما يتم تدريسه في المدارس.
- يتجلى الفرق في الأداء بين مستوى أداء البنين والبنات، فتفوق طالبات الصفين الثالث والسادس على طلاب الصفين من البنين، في جميع المواد ملحوظ، وبفارق كبير، وأظهر ما يكون في مادة اللغة العربية.
- ظهر الفرق في مستوى الأداء بين البنات والبنين في جميع المهارات في مواد اللغات.
- ظهرت أقل الفروق في مادة العلوم للصف السادس بين مستوى أداء البنين والبنات في الأسئلة المتعددة الاختيارات التي تقيِّم مهارات تذكر واستيعاب المعلومات.
- ظهرت أقل الفروق في مادة الرياضيات بين مستوى أداء البنين والبنات في الأسئلة التي تقيِّم مهارات الهندسة والقياس (الصف الثالث) ومهارات القياس (الصف السادس).
- تمثل الملاحظات العامة على مستوى الأداء في المواد فيما يتعلق بالموضوعات والمهارات؛ مراجعة استكشافية دقيقة للبيانات، ويمكن استخدامها كأساس لإجراء المزيد من البحث.

ئەمما ڕێزگرتن لەبیرۆکەی جیاوازی

وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني

مقدمة

بدأت وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني الدورة الأولى من المراجعات الرسمية في سبتمبر ٢٠٠٨. وما بين التاريخ المذكور وحتى يونيو ٢٠٠٩، أكملت الوحدة مراجعة عشرين مؤسسة تدريبية، جميعها مرخصة من وزارة العمل، وفي الفترة ذاتها قامت الوحدة بإجراء المراجعات التجريبية لأربعة من معاهد التعليم الخاصة غير الإلزامية والمرخصة من وزارة التربية والتعليم؛ غير أن هذه المراجعات لم تنشر نتائجها، كما إنها ليست متضمنة في هذا التقرير.

وتستند المراجعات إلى «الإطار العام للمراجعة» الذي وضعته وحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، وتتم المراجعات في مقار مؤسسات التدريب من قبل فريق من المراجعين الذين تم اختيارهم وتدريبهم بعناية، كما أن جميع مؤسسات التدريب معنية بترشيح أحد موظفي المؤسسة للمشاركة في الإعداد والتخطيط للمراجعة، وتمثيل المؤسسة خلال اجتماعات فريق المراجعة، ويقوم فريق المراجعة بدراسة مجموعة من الأدلة وتحليلها قبل إصدار الأحكام ومنح الدرجات التي تتعلق بجودة ما يتم تقديمه في المؤسسة.

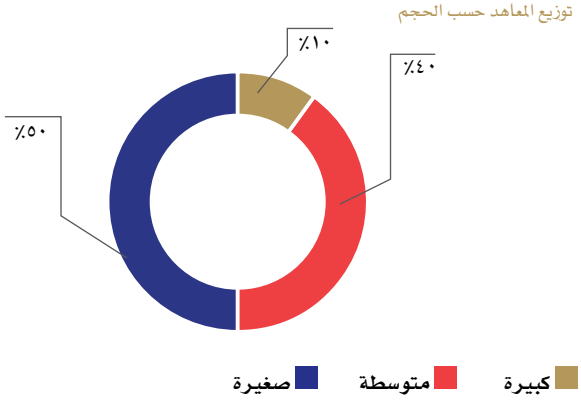
تم تحديد الدرجات وفقاً لمقياس مكوّن من خمس درجات:

ممتاز ١
جيّد ٢
مرضٍ ٣
دون المرضي ٤
ضعيف جداً ٥

وتجدر الإشارة إلى أن جميع المعاهد المذكورة مملوكة ملكية خاصة، كما أنها تتفاوت بشكلٍ واضح من حيث الحجم. فبينما يقل معدل التسجيل في بعض تلك المعاهد عن خمسين متدرباً سنوياً؛ يتولى بعضها الآخر تدريب آلاف المتدربين، ومعظم المتدربين من العاملين بالقطاع الخاص، حيث يتكفل أرباب الأعمال بنفقات تدريبهم، ويوضح الشكل (٢٨) التوزيع النسبي لمؤسسات التدريب: الصغيرة، والمتوسطة، والكبيرة الحجم.

الشكل (٢٨):

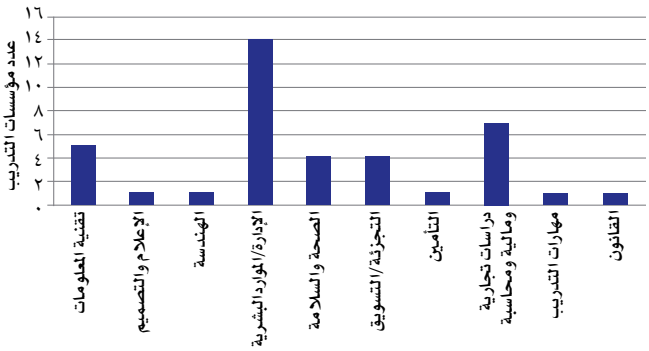
توزيع المعاهد حسب الحجم



وعلى اختلاف مؤسسات التدريب، تغطي الدورات المقدمة مجموعة من المجالات المهنية، وتشمل: الإدارة، وتقنية المعلومات، والصحة والسلامة، والتجزئة والتأمين والمالية، إلا أن غالبية الدورات المقدمة تركزت في مجال الإدارة والمهارات الحياتية، والدورات ذات الصلة بهذا المجال، فأكثر من نصف مؤسسات التدريب تركز على تلك المجالات. ويتضمن الشكل (٢٩) مزيداً من التفصيل.

الشكل (٢٩):

التخصصات المهنية التي تقدمها مؤسسات التدريب



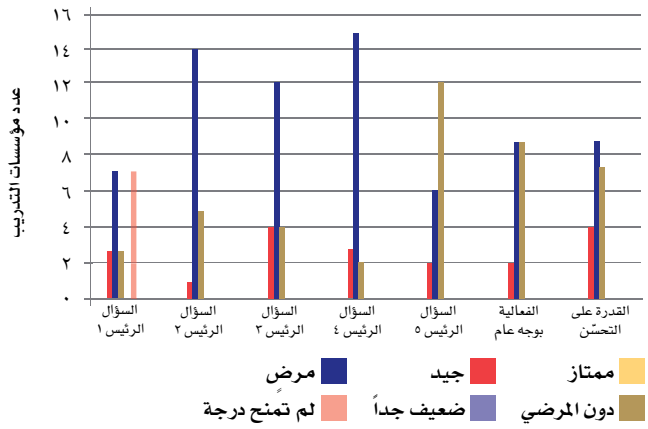
تقدم معظم مؤسسات التدريب المذكورة مزيجاً من الدورات المعتمدة وغير المعتمدة، وتقدم ثلاثة أرباع المؤسسات التي تمت مراجعتها بعض الدورات المعتمدة من الخارج، غير أنها قليلة، فالغلبة للدورات ذات الشهادات الممنوحة داخليا، ويعد حضور المتدرب هو معيار الإنجاز الوحيد، وتعتبر الغالبية العظمى من الدورات المقدمة دورات قصيرة لا تستغرق أكثر من ثلاثة أيام كحد أقصى.

نتائج المراجعة

يقوم المراجعون بمنح الدرجات في مقابل الأسئلة الخمسة الرئيسة المحددة في الإطار العام للمراجعة، وفعالية المعهد بوجه عام، وقدرة مؤسسة التدريب على التحسّن، ويوضح الشكل (٣٠) توزيع الدرجات الممنوحة لكل سؤال من الأسئلة الرئيسة، وفعالية المعهد بوجه عام، وقدرة مؤسسة التدريب على التحسّن.

الشكل (٣٠):

توزيع الدرجات حسب الأسئلة الرئيسة

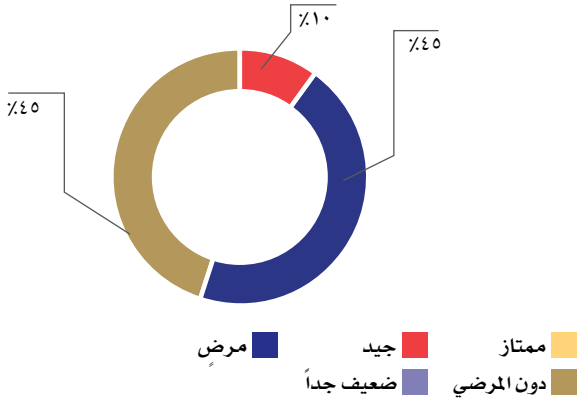


مدى فعالية مؤسسة التدريب بوجه عام:

تعتبر فعالية مؤسسة التدريب أكثر أحكام المراجعة أهمية بوجه عام. ويتم التوصل لهذا الحكم بناءً على درجات الأسئلة الخمسة الرئيسة، وبحسب أهمية ما يتحدد من تأثير جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير. وقد حازت إحدى عشرة مؤسسة من بين المؤسسات العشرين التي تمت مراجعتها؛ على تقدير ملائم في مستوى التدريب بوجه عام، ومن هذه المجموعة حازت تسع على تقدير «مرضٍ»، والمؤسستان الأخريان على تقدير «جيد»، وقد وُجد أن ما يتم تقديمه في المؤسسات التسع المتبقية كان في المستوى «دون المرضي» بوجه عام، لترتفع بذلك نسبة التقدير غير الملائم إلى٤٥٪. وبصفة عامة، فقد تجلى ضعف المؤسسات التي أظهرت مستوىً غير ملائم في الجوانب الرئيسة من إنجاز المتدربين، وفعالية التدريب أو جودة القيادة والإدارة. ويوضح الشكل (٣١) أدناه درجات الفعالية بوجه عام.

الشكل (٣١)

تحليل الدرجات الممنوحة لفعالية المعاهد بوجه عام



قدرة مؤسسات التدريب على تحسين جودة التدريب:

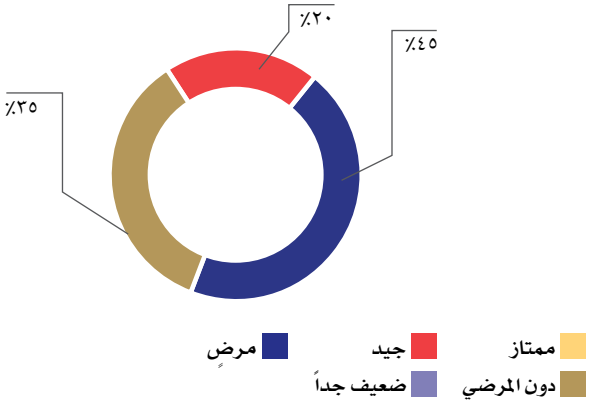
يُعتبر هذا الحكم من الأحكام المهمة جداً، وذلك لأنه يحدد مدى امتلاك المؤسسات للمصادر والإمكانيات التي تمكنها من رفع مستويات أدائها بشكل مستمر، والنظر إلى ما يتم تقديمه بموضوعية، وإدخال التغييرات والتحسينات الضرورية، وعلى غرار المعتمد في بقية المعايير والمؤشرات الواردة في الإطار العام للمراجعة، فإن هذا الحكم يركز بقوة على خبرات وإنجازات المتدربين، وقدرة مؤسسة التدريب على تحسين تلك المعايير، ولا يدخل في ذلك مدى ما تحققه المؤسسة من أرباح، أو تحسين مركزها من الناحية التجارية الخالصة.

وكما يظهر من الشكل (٣٢)؛ فإن نسبة ٢٠٪ من مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها لديها قدرة جيّدة على التحسن، وتمتلك ٤٥٪ منها قدرة مرضية في هذا الجانب، بينما أظهرت نسبة الـ ٣٥٪ المتبقية قدرة غير ملائمة على التحسّن – وهي بذلك تمثل نسبة كبيرة، ومن الملاحظ، أن لدى المؤسسات التي أصابت قدراً من التميز مقومات مناسبة للتحسّن فيما يتعلق بالموارد البشرية؛ حيث تديرها فرق إدارية مجهزة تمتلك تدابير تدفع نحو التحسّن، ولديها عددٌ كاف من الموظفين لتقديم البرامج بفعالية، وقد عملت معظم تلك المؤسسات التدريبية إما على توسيع نطاق البرامج المقدمة، أو على زيادة معدلات التسجيل على نحو ملائم. وقد كان لدى أفضلها توجهٌ نحو التركيز على رفع معدلات إنجاز المتدربين، وتطبيق مبادرات مدروسة بصورة جيّدة لتطوير ما يتم تقديمه.

أما في مجالات التقييم التي أحرزت فيها المؤسسات درجات متدنية، فإن ذلك يرجع إما للافتقار، أو الإخفاق في استخدام المعلومات، وتطبيق أنظمة فعالة لضمان الجودة والتخطيط للتحسّن، على سبيل المثال: استخدام بيانات الأداء أو التغذية الراجعة من الجهات ذات العلاقة، وقد انعكست جوانب القصور المذكورة في استمارات التقييم الذاتي التي جانبت الموضوعية في التقييم، وأخفقت في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

الشكل (٣٢):

تحليل الدرجات الخاصة بقدرة المؤسسات على التحسّن

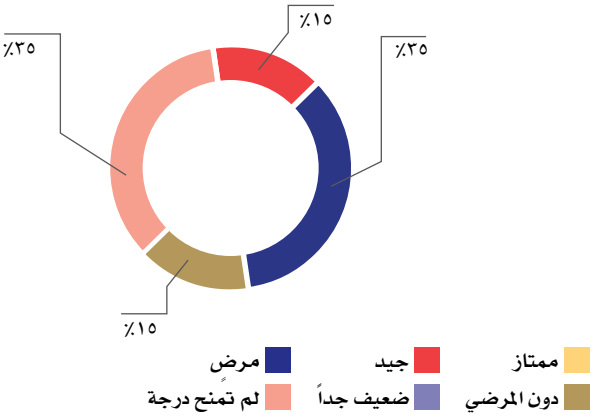


السؤال الرئيس (١): مدى إنجاز المتدربين:

يركز هذا السؤال على مدى ما حققه المتدربون من تطوير المهارات المناسبة، وما اكتسبوه من المؤهلات التي يطمحون إليها، وقد ظهر أن حصر عدد المتدربين الذين حصلوا على المؤهلات، أو حققوا أهداف التعلم، قد شكل تحدياً، بل كان مستحيلاً في بعض الأحيان، إذ أن القليل جداً من المؤسسات التدريبية تحتفظ بسجلات لقياس مستوى أداء المتدربين، أما الأكثرية فلا تحتفظ بأية بيانات أصلا، أو تحتفظ ببيانات ناقصة، أو غير دقيقة إلى درجة تثير الريبة، ولهذا السبب – وكما هو مبين في الشكل (٣٣) – لم تمنح درجة السؤال الرئيس (١) لأكثر من ثلث مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها، وبالنسبة لبقية مؤسسات التدريب، فقد كان مستوى الإنجاز «جيداً» في ثلاث منها و «دون المرضي» في ثلاث مؤسسات أخرى.

الشكل (٣٣):

تحليل درجات إنجاز المتدربين



هناك عدة أسباب محتملة لذلك ولكن أهمها السبب المذكور أعلاه؛ ويتعلق بعدم قيام بعض مؤسسات التدريب بمراجعة تقدم المتدربين،

وعدم تسجيل النتائج الفردية التي يحققونها، وقد ظهر ذلك بوضوح في الدورات المعتمدة داخلياً والدورات غير المعتمدة، واللتين تشكلان معظم ما يتم تقديمه من برامج في المملكة حالياً، وفي حالات كثيرة جداً، مُنح المتدربون في الدورات القصيرة شهادات حضور الدورات، والتي تفيد بأنهم قد أكملوا التدريب بنجاح دون التأكد من تحقيقهم للمهارات والمعارف المطلوبة، وفي الدورات الطويلة، لم يراقب المدربون باستمرار مستوى تقدم المتدربين، أو توثيق ما أنجزوه وما يجب عليهم تغطيته، وأخفقت غالبية مؤسسات التدريب في إجراء التقييم الأولي لمعرفة مستوى قدرات المتدربين عند بدء التدريب، وتقييم معارفهم السابقة، والتأكد من أنهم يلتحقون بالبرامج المناسبة لمستوى قدراتهم.

ومن بين الجوانب المشجعة، أن غالبية مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها (١٢ من ٢٠ مؤسسة) تقدم للمتدربين فرصاً ملائمة أو أفضل لتطوير مهارات مناسبة، وقد وجد المراجعون العديد من الأمثلة الجيّدة لمتدربين تمكنوا من تطوير قدراتهم المهنية، واكتسبوا الثقة بالنفس، بل حصلوا، في بعض الأحيان، على ترقيات بعد حضور الدورات التدريبية.

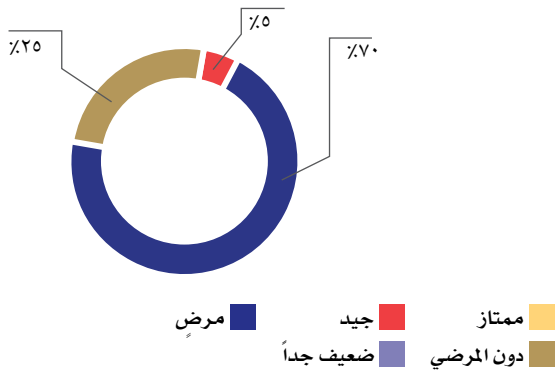
بصفة عامة، لوحظ انتظام حضور المتدربين، وقد حُكم على مستوى الحضور بتقدير «مرضٍ» أو أفضل في ١٤ من ٢٠ مؤسسة تدريبية، ومع ذلك، ظهرت أمثلة جدية لعدم انضباط المتدربين في حوالي تسع من مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها، إذ يحضر عدد كبير من المتدربين متأخرين لمدة ثلاثين دقيقة، أو أكثر، أحيانا، ومع ذلك، تمر حالات عدم الانضباط هذه بشكل متكرر دون مساءلة من قبل المدربين، وفي أسوئها تؤدي إلى إدارة صفية ضعيفة، إذ يُبقي المدربون الحاضرين من المتدربين في حالة انتظار لحين وصول المتقاعسين، مما يؤدي إلى الإخفاق في تغطية مادة التدريب المعدَّة لذلك اليوم.

السؤال الرئيس (٢): مدى فعالية التعليم والتدريب:

تعتبر الجوانب التي تتعلق بجودة التدريب الفعلي الذي تقدمه المؤسسة التدريبية، وجودة تخطيطه وطريقة تقديمه، وكيفية تقييم التعلم؛ تعتبر جميعها قضايا محورية لعملية تعلم المتدربين، وبينما ظهر ذلك بمستوى «مرضٍ» في ٧٠٪ من مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها، كما يوضح ذلك الشكل (٣٤)؛ فقد حاز التدريب على تقدير «دون المرضي» في مجموعة أخرى بلغت نسبتها ٢٥٪ من مؤسسات التدريب. ومن جملة ٩٢ حصة تدريبية تمت ملاحظتها؛ حازت نسبة ٢٠٪ منها على تقدير «جيّد»، ونسبة تجاوزت ٥٠٪ بقليل على تقدير «مرضٍ». ومع ذلك فقد ظهر ثلث حصص التدريب تقريباً في مستوى «دون المرضي»، وهي نسبة تشير إلى وجود ثغرة واسعة مهمة تحتاج إلى تطوير.

الشكل (٣٤):

تحليل درجات فعالية التدريس والتدريب



وهناك مجالات تستحق الإشادة، فعلى الرغم من أن نسبة قليلة من المدربين يملكون مؤهلات ملائمة في أساليب التدريس أو التدريب، تبين أن المدربين في جميع الحالات تقريباً يتمتعون بالكفاءة والخبرة المهنية في مجالات تخصصهم، وأنهم يستخدمون أمثلة واقعية ترتبط بمجال العمل، لتفعيل حصص التدريب، وتعزيز التشويق والتحفيز لدى المتدربين، وفي تسعة من المعاهد التي تمت مراجعتها، لم يتم التحضير للدروس بشكل كاف، حيث كانت أهداف التعلم إما غير واضحة بما يكفي، أو لا تتم مشاركتها مع المتدربين، وفي أكثر من نصف مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها؛ أخفق المدربون في ضمان تلبية النشاط الصفي المطروح للاحتياجات الفردية لجميع المتدربين، وفي حالات كثيرة جداً، كان يُتوقع من المتدربين العمل بنفس المستوى ومعدل السرعة، بغض النظر عن قدراتهم ومعارفهم السابقة، مما يعني إغفال متطلبات المتدربين الذين يحتاجون إلى دعم أكثر، بينما لا يتم تحدي قدرات المتدربين من ذوي القدرات الأعلى بشكل كافٍ.

ظهرت جودة طرق تقييم المتدربين بمستوى «غير مرضٍ» في نصف مؤسسات التدريب، ويرجع السبب في ذلك – بصفة عامة – إلى عدم شمولية التقييم بشكل كاف، وكذلك لم ينتج عنه التغذية الراجعة التفصيلية اللازمة لمساعدة المتدربين على التحسّن، بل لم يطبق التقييم مطلقاً في بعض الدورات القصيرة، مما يعني أن المتدربين قد تركوا دون توجيه يرشدهم إلى طريقة تمكنهم من معرفة مستوى أدائهم.

السؤال الرئيس (٣): مدى تلبية البرامج لاحتياجات المتدربين وأرباب الأعمال:

وفيما يتعلق بهذا السؤال الرئيس، تقوم فرق المراجعة بفحص ملاءمة ونطاق برامج التدريب التي تقدمها مؤسسات التدريب، وقد تميزت المؤسسات التدريبية عموماً في هذا المجال، حيث ظهرت نسبة ٨٠٪ منها بمستوى «مرضٍ» أو أفضل، وتغلبت جوانب القوة التي تم تحديدها على الجوانب التي تحتاج إلى تطوير بصورة ملحوظة، ففي ثلاثة أرباع مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها؛ عبّر أرباب الأعمال والمتدربون عن مستويات جيّدة من الرضا عن نطاق وملاءمة البرامج المتوفرة من الناحية المهنية، إذ ظهرت بعض البرامج المقدمة – وعلى وجه التحديد المتخصصة والحصرية، مثل: التصميم، والتجزئة والتأمين؛ مركزة بشكل جيد. والقليل جدا من البرامج المقدمة من معظم المؤسسات التدريبية غير التخصصية يقود إلى مؤهلات معترف بها، ومعتمدة من الخارج، مع أن هذا جانب هام لتحقيق الإستراتيجية الاقتصادية الوطنية للبحرين، وأكثر هذه الدورات القصيرة، غير المعتمدة، تقدم

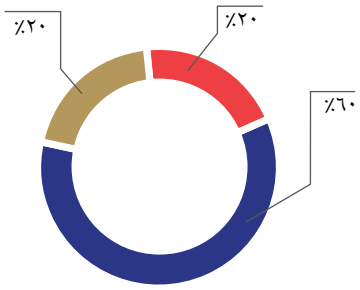
برامج في مجالات الإدارة، والمهارات الحياتية، ويمثل غياب الاعتمادية قصوراً أقرت به العديد من مؤسسات التدريب، حيث تكون مسارات التقدم في هذه البرامج محدودة في حالات كثيرة.

أقامت المؤسسات التدريبية علاقات جيدة مع أرباب الأعمال. وأعدّت الدورات – خصوصاً القصيرة منها – بشكلٍ يتناسب مع المتطلبات الخاصة بهم، وأظهرت مرونة في تحديد زمن الدورات، وعلى الرغم من ذلك؛ فقد أجرت قلة من مؤسسات التدريب تحليلاً منهجياً لاحتياجات سوق العمل المحلي من أجل التوصل إلى قرارات صائبة بشأن الدورات التي يجب تقديمها، وقد استطاعت أقلية من المعاهد توضيح مبررات تقديم البرامج المطروحة.

وأظهرت مؤسسات التدريب التي جاءت في مستوى «دون المرضي» في هذا السؤال الرئيس؛ محدودية في نطاق ما تقدمه من برامج، وغياب مسارات التقدم المناسبة، أو الافتقار إلى الترابط فيما يتم تقديمه بوجه عام.

الشكل (٣٥):

تحليل درجات مدى تلبية البرامج لاحتياجات المتدربين وأرباب الأعمال



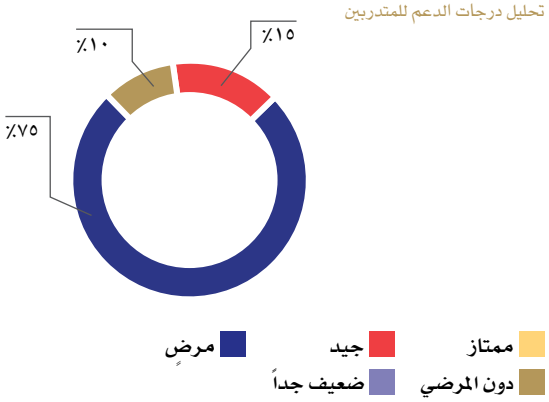
السؤال الرئيس (٤): مدى دعم المتدربين وإرشادهم:

وبالنسبة لهذا السؤال الرئيس، فقد قامت فرق المراجعة بفحص مدى فعالية الدعم المتاح في مساعدة المتدربين على تحقيق التقدم وإنجاز أهدافهم، ومن بين المؤسسات العشرين التي تمت مراجعتها؛ ظهرت جودة الدعم في الأغلبية الساحقة منها بمستوى «مرضٍ»، حيث حازت ثلاثة أرباع المؤسسات التي تمت مراجعتها على الدرجة ٣، وقدمت ثلاث مؤسسات مستوىً جيّداً من الدعم؛ وفي مؤسستين أخريين، ظهر الدعم المقدم للمتدربين بمستوى «دون المرضي».

وبصفة عامة، كان الدعم مركزاً بشكل جيّد، وبذل المدربون جهوداً ملموسة للتواجد من أجل تقديم الدعم للمتدربين، أثناء وبعد حصص التدريب على حد سواء، وقد كان التواصل متاحاً عن طريق الهاتف والبريد الإلكتروني والمقابلات الشخصية أيضاً، ونتيجة لإدراك ما يتطلبه تعارض احتياجات المتدربين من حيث تنظيم الوقت؛ وضعت معظم المؤسسات التدريبية ترتيبات جيدة للمتدربين تمكنهم من متابعة حصص التدريب وتعويض ما فاتهم منها، وعلى الرغم من ندرة الإرشاد المهني المنتظم؛ فقد قدم المدربون المساعدة غير الرسمية الجيدة في هذا الجانب، وقد وظف بعضهم علاقاته المهنية بفعالية في مساعدة المتدربين للحصول على فرص التوظيف، وظهرت المعلومات المتوافرة فيما يتعلق باختيار الدورات ومسارات التقدم بمستوى «مرضٍ» إلى حد كبير، ومع ذلك، تفاوتت جودة المواقع الإلكترونية لمؤسسات التدريب على شبكة الإنترنت، حيث تميزت أفضل هذه المواقع بتقديم معلومات واضحة ومفيدة وسهلة الاستخدام، بينما ظلت مواقع أخرى دون تحديث، بل حوت معلومات غير دقيقة.

الشكل (٣٦):

تحليل درجات الدعم للمتدربين



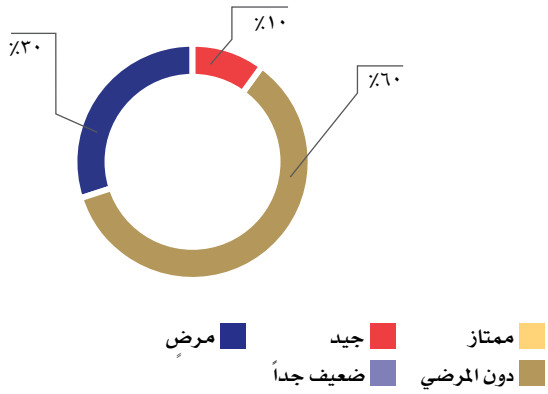
كان مجال الصحة والسلامة باعثاً على مخاوف جدية، ففي أكثر من نصف مؤسسات التدريب استحق هذا المجال تقدير "غير ملائم"، وفي أسوأ الحالات، ظهرت أدلة على ممارسات غير آمنة، وتقييم غير ملائم للمخاطر، وضعف في صيانة المعدات الحيوية، مثل مطافئ الحريق، وفي بعض مؤسسات التدريب الأخرى – وعلى الرغم من تطبيقها إجراءات الصحة والسلامة الأساسية – كانت سياساتها في الصحة والسلامة إما غير واضحة بشكل كافٍ، وإما أن مشاركتها مع الموظفين أو المتدربين غير فعالة.

السؤال الرئيس (٥): مدى فعالية القيادة والإدارة في رفع إنجاز جميع المتدربين ودعمهم:

إن وجود القيادة والإدارة الفعالة، التي تركز على إنجاز وخبرات المتدربين أمر مهم لنجاح التدريب. لذلك، فإن ما يبعث على القلق أن جوانب الضعف لدى القيادة والإدارة تفوق بشكلٍ ملحوظ جوانب القوة في ٦٠٪ من مؤسسات التدريب التي تمت مراجعتها، كما يوضح ذلك الشكل (٣٧)، وينحصر الأداء الجيد وبشكلٍ متكرر في مجال التوظيف وتوزيع الموظفين. وبوجه عام، استخدمت مؤسسات التدريب عمليات صارمة للاختيار، حيث تم في معظم الحالات وضع سقف عال للمعايير فيما يتعلق بمستوى المؤهلات الأكاديمية المطلوبة لتوظيف المدربين. أجرت مؤسسات التدريب الأكثر نجاحاً تقييماً مباشراً وشاملاً لمهارات المرشحين المحتملين للوظائف وذلك بملاحظتهم تحت التجربة في حصة تدريبية، ومع هذا، لم تتم مراقبة أداء الموظفين بعد تعيينهم بشكل كاف ودقيق، ولم تقم بعض مؤسسات التدريب بملاحظة المدربين إطلاقاً، وبينما قامت مؤسسات أخرى ببعض الملاحظات، إلا أن ذلك تم بشكلٍ عشوائي وبصورة غير منتظمة، وأخفقت بالتالي في تقديم التغذية الراجعة الواضحة والتطويرية للمتدربين، أو في ضمان معالجة جوانب الضعف التي كان قد تم تحديدها، هذا باستثناء قلة قليلة من مؤسسات التدريب التي نفذت الملاحظات التي تمت بشكل منظم، فحققت تحسنا ملحوظا.

الشكل (٣٧):

تحليل درجات فعالية القيادة والإدارة في رفع إنجاز جميع المتدربين ودعمهم



ومن أجل إدارة ما يتم تقديمه بفعالية، ورفع المستويات، وتعزيز التحسّن؛ يتحتم على مؤسسات التدريب فهم مستويات أدائها والتحقق منها، وقد لوحظ أن غالبية كبيرة من المؤسسات التي تمت مراجعتها تفتقر إلى هذه المعلومات المهمة، ويرجع السبب في ذلك إما للإخفاق في جمع البيانات التي تتعلق بإنجازات المتدربين، أو لعدم الاكتراث باستخدام ما يجمع من بيانات في مراقبة الأداء مع مرور الوقت، وينطبق هذا الحكم على ما نسبته ٦٠٪ من مؤسسات التدريب، فهي ما بين غير منتظم في جمع التغذية الراجعة من المتدربين وأرباب الأعمال، وبين مخفق في استخدام المعلومات التي جمعها بصورة فعالة.

وبناء عليه، لا يستغرب أن يفتقد التخطيط الاستراتيجي، وخطط التحسين الفعالية فيما نسبته ٦٠٪ من عينة مؤسسات التدريب، وبينما كانت الإدارة قادرة على وصف رؤيتها ورسالتها، فإن ذلك – وفي حالات كثيرة – لم يكن مركزاً على خبرات وإنجازات المتدربين بشكل كاف، وفي الغالب، لم تكن الخطط مفصلة بشكل كاف، وتفتقر إلى الأهداف الواضحة والأطر الزمنية اللازمة لضمان تحقيق الرؤية والرسالة، وتعزيز التحسين المستمر.

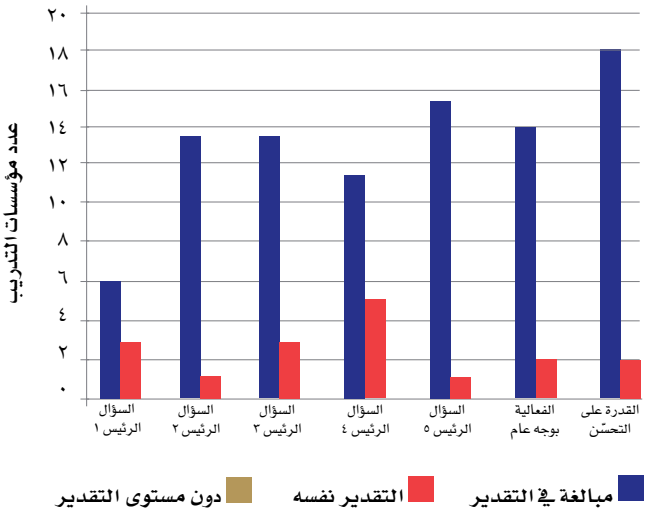
وفي إطار عملية المراجعة، يُطلب من مؤسسات التدريب تقييم جودة ما تقدمه، باتباع ذات الإطار والمعايير المستخدمة في الإطار العام للمراجعة، وتقديم ذلك في استمارة التقييم الذاتي، ومن ثم إدراج جوانب القوة، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير، والدرجات الممنوحة لكل سؤال من الأسئلة الرئيسة، والفعالية بوجه عام والقدرة على التحسّن.

وتعتبر دقة استمارة التقييم الذاتي جانباً في غاية الأهمية للأدلة المستخدمة في الحكم على القيادة والإدارة، لذا تشكل عملية التقييم الذاتي تحدياً، وقد عقدت وحدة مراجعة مؤسسات التدريب المهني العديد من ورش العمل لتدريب مؤسسات التدريب على عملية التقييم، كما قامت بتقديم الدعم للمؤسسات على انفراد خلال فترة الإعداد للمراجعات، وعلى الرغم من ذلك؛ افتقرت معظم استمارات التقييم الذاتي للتفصيل، وتضمنت أحكاماً غير واضحة بصورة متكررة، ولم تستند إلى أية أدلة، إذ عكست بياناً يعبر عن «النوايا» أكثر من كونه عرضاً موضوعياً للأداء. وفي كل عملية من عمليات المراجعة، حدد فريق المراجعة الجوانب التي تحتاج إلى تطوير لتلك التي أغفلتها استمارة التقييم الذاتي.

تضمنت استمارات التقييم الذاتي أيضاً قدراً كبيراً من عدم الدقة في الدرجات المقترحة، كما يظهر ذلك في الشكل (٣٨)، حيث عمدت مؤسسات التدريب إلى المبالغة في تقييم جودة ما تقدمه بشكل ملحوظ، وفي أسوأ مثال على ذلك، منحت إحدى مؤسسات التدريب نفسها تقدير «ممتاز» في جميع الجوانب، بينما حكم عليها فريق المراجعة بتقدير «غير ملائم»، وعلى الرغم من أن الاتجاه العام أقل حدة من ذلك، لكن لوحظ افتقار التقييم إلى الموضوعية في جميع الجوانب بشكل كبير، ومن بين الدرجات الفردية المقترحة من قبل مؤسسات التدريب، كانت نسبة ٨٪ منها فقط دقيقة، وفي ٤٥٪ منها كانت فيها مبالغة في التقدير بدرجة واحدة، وفي ٣٧٪ بدرجتين، وفي ١٠٪ من الحالات منحت مؤسسات التدريب ثلاث درجات أكثر من المستوى الفعلي – وهذا الافتقار إلى الدقة أمر يدعو إلى القلق.

الشكل (٣٨):

تحليل الدرجات المتوافرة للتقييم الذاتي مقارنة بالدرجات الفعلية الممنوحة



الملخص والتوصيات:

بحسب ما تشير إليه قاعدة الأدلة المهمة التي تم جمعها خلال السنة الأولى من المراجعات المهنية؛ فإن معظم مؤسسات التدريب تمتلك الإمكانات اللازمة لتلبية احتياجات المتدربين، ولكن قلة منها تفعّل استخدامها بطريقة مثلى، وتفضي كل مراجعة إلى مجموعة من التوصيات التي توضع لتتلاءم مع الظروف الخاصة بمؤسسة التدريب. وفيما يلي مجموعة من التوصيات تتوافق مع احتياجات غالبية مؤسسات التدريب، ويمكن استخدامها من قبل جميع مؤسسات التدريب لإحداث تأثير جيّد.

- تجد كل مؤسسة من مؤسسات التدريب ما تحتفي به من هذه التوصيات، ويجب أن يكون ذلك حجر الزاوية لتحقيق النجاح في المستقبل، فمثلاً، تمتلك معظم مؤسسات التدريب مدربين يتمتعون بالخبرة ومن ذوي الكفاءة، ولكي يؤدي المدربون دورهم بفعالية أكثر، يجب أن يحصلوا على الدعم من خلال ملاحظة أدائهم بصورة منتظمة، ومن خلال التقييم، وخطط التطوير التي تركز بشكل جيد على رفع كفاءة الموظفين.

- لن يكون في وسع الإدارة تعزيز عملية التحسين ما لم تكن على دراية بمدى جودة الأداء الحالي في المقام الأول، ويمثل هذا الجانب أكبر

التحديات أمام مؤسسات التدريب التي تقدم الدورات غير المعتمدة، ومع ذلك، فقد وضعت وحدة مراجعة مؤسسات التدريب المهني نظاماً يتيح لتلك المؤسسات جمع بيانات الأداء لكل الدورات، بغض النظر عن طولها، أو طريقة الاعتماد، ومن المهم أن تضعه الإدارة في أولوياتها، وتجعله جزءاً من الممارسة المنتظمة، للتعرف على مستوى الإنجاز واتجاهاته، سواء كان ذلك لكل برنامج بشكلٍ منفرد، أو في جميع ما تقدمه المؤسسة.

- يأتي المتدربون الملتحقون ببرامج التدريب المهني من بيئات مختلفة، وقدراتهم – إلى حد كبير – متباينة لذلك ، فالواجب – دون اعتبار لنوع الدورة الملتحق بها - تحديد وتقدير احتياجاتهم الفردية، والتخطيط لحصص التدريب لضمان حصول جميع المشاركين على فرص نجاح متساوية.

- إن التدريب المهني لا يعني في حد ذاته نهاية المطاف؛ بل إن غايته النهائية هي ضمان أن يحصل أرباب الأعمال، وسوق العمل على القوى العاملة التي تتمتع بالمهارات التي يحتاجون إليها للمنافسة في البيئة الاقتصادية النشطة، وقد يكون للدورات القصيرة في مجالات الإدارة والمهارات الحياتية – وتمثل حاليا أكثر الدورات - فوائد قصيرة الأجل للمتدربين، وأرباب الأعمال، ومؤسسات التدريب؛ ولكنها لا تلبي احتياجات البحرين لتطوير المهارات على المدى الطويل، ويجب على مؤسسات التدريب أن تضع في الاعتبار - بدقة - ما إذا كانت البرامج التي تقدمها، أو الخطط المستقبلية هي أفضل الخيارات وأكثرها ملاءمة، وبصفة خاصة، يجب أن تجد تلك المؤسسات طرقا لتوسعة نطاق البرامج المعتمدة، لكي تحصل نسبة أكبر من المتدربين على المؤهلات المطلوبة، إضافة إلى تطوير ما لديهم من مهارات.

- ينبغي أن تتبع مؤسسات التدريب طريقة أكثر حرصاً في تطبيق عملية ضمان الجودة، وتقييم أدائها وفق خطة منهجية وموضوعية، ووضع خطط مدروسة ومفصلة للتحسين يتم تحديثها بشكلٍ منتظم، ويجب أن ينعكس ذلك الحرص على عملية التقييم الذاتي بحيث تكون شاملة وموضوعية، تسفر عن استكمال استمارات تقييم ذاتي دقيقة يتم تحديثها بشكلٍ منتظم.

ڕێنمای ڕێکخستنی ئاماژەدان بۆ سەرچاوەکان

وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي:

مقدمة:

إن المهمة الرئيسة لوحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي هي تقييم جودة مؤسسات التعليم العالي في البحرين، وتقوم الوحدة بأداء المهمات المنوطة بها، من خلال إجراء نوعين من مراجعات الجودة وتحديداً: مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي، ومراجعة البرامج الأكاديمية، والتي تُنفذ بشفافية تامة ووفقاً لأفضل الممارسات الدولية.

وفيما يتعلق بالمراجعات المؤسسية؛ تقوم الوحدة بإجراء مراجعة الجودة في المؤسسة التعليمية بالكامل، وذلك لجميع مؤسسات التعليم العالي التي تزاول أنشطتها في البحرين. وتُشكل لجنة المراجعين من الخبراء في قطاع التعليم العالي، والتي تقوم بتقييم فعالية ترتيبات ضمان الجودة في المؤسسة مقابل مجموعة من مؤشرات الجودة المحددة سلفاً، والتي يمكن من خلالها تحديد جوانب القوة، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير في المؤسسة.

تعتبر مراجعة البرامج الأكاديمية ممارسة متخصصة تركز على ترتيبات ضمان الجودة في البرامج الأكاديمية الحالية، سواء في تخصص بعينه، أو في مجال موضوعات محددة، وتُنفذ عملية مراجعة البرامج الأكاديمية من قبل لجنة من المراجعين باستخدام مؤشرات محددة تستند إلى مقاييس دولية تضمن توافر الشروط الدنيا في برنامج أكاديمي معين، ومتى استوفى البرنامج الأكاديمي هذه المعايير يحصل على حكم بأنه «يبعث على الثقة».

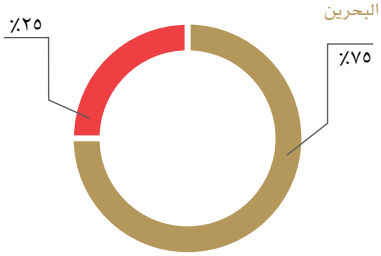
مؤسسات التعليم العالي:

في السنة الأكاديمية ٢٠٠٨-٢٠٠٩، كانت هناك ١٦ مؤسسة تعليم عالٍ تزاول أنشطتها في البحرين؛ منها أربع مؤسسات تعليمية حكومية تزاول أنشطتها بدعم من حكومة مملكة البحرين، وهي: جامعة البحرين، وبوليتكنك البحرين، وكلية العلوم الصحية، والكلية الملكية للشرطة. أما المؤسسات الاثنتا عشرة الأخرى فهي مؤسسات تعليمية خاصة قائمة بذاتها، ومنها مؤسسات تعليمية يملكها بحرينيون، فيما يعتبر بعضها فروعاً لمؤسسات تعليمية أجنبية. وفي الفترة ما بين شهر سبتمبر ٢٠٠٨ وشهر ديسمبر ٢٠١٠، ستقوم وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي بإجراء عملية مراجعة الجودة المؤسسية لجميع مؤسسات التعليم العالي الست عشرة التي تزاول أنشطتها في البحرين. (راجع الشكل ٣٩).

بدأت دورة مراجعة الجودة المؤسسية الأولى في شهر مايو ٢٠٠٨ عندما استلمت مؤسسات التعليم العالي السبع المعتزم مراجعتها خلال السنة الأكاديمية ٢٠٠٨-٢٠٠٩، إخطاراً بجدول المراجعة (راجع الشكل ٤٠).

الشكل (٣٩):

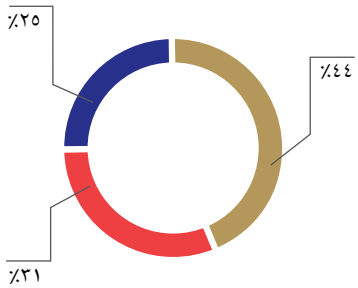
مؤسسات التعليم العالي في البحرين



١٢ مؤسسة تعليمية خاصة
٤ مؤسسات تعليمية بتمويل حكومي

الشكل (٤٠):

النسبة المئوية للمؤسسات التعليمية المعتزم مراجعتها خلال السنوات الأكاديمية ٢٠٠٨-٢٠١١



السنة الأكاديمية ٢٠٠٨/٢٠٠٩ (٧ مؤسسات تعليم عالٍ)
السنة الأكاديمية ٢٠٠٩/٢٠١٠ (٥ مؤسسات تعليم عالٍ)
السنة الأكاديمية ٢٠١٠/٢٠١١ (٤ مؤسسات تعليم عالٍ)

تم تنظيم مجموعة من ورش العمل لبناء قدرات مؤسسات التعليم العالي السبع من قبل أحد الخبراء الدوليين ومدير وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي المسئول، وكان الغرض من تنظيم ورش العمل هو توفير المعلومات لمساعدة هذه المؤسسات في إعداد محفظة المراجعة التي تتكون من تقرير التقييم الذاتي والأدلة الثبوتية، كما يؤمّن مدير وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي المسئول قيام المؤسسة بإجراء الاستعدادات الكافية للزيارة الميدانية من قبل لجنة المراجعة.

وبالنسبة لعمليات مراجعة الجودة المؤسسية السبع التي نفذت خلال السنة الأكاديمية ٢٠٠٨-٢٠٠٩، فقد تم تشكيل لجان من الخبراء الإقليميين والدوليين في مجال التعليم العالي لإجراء المراجعات، وتم تقديم تقرير التقييم الذاتي الأول بتاريخ ٤ سبتمبر ٢٠٠٨، فيما تم إجراء الزيارة الميدانية في الفترة من ٩-١٣ نوفمبر ٢٠٠٨.

مراجعة مؤسسات التعليم العالي:

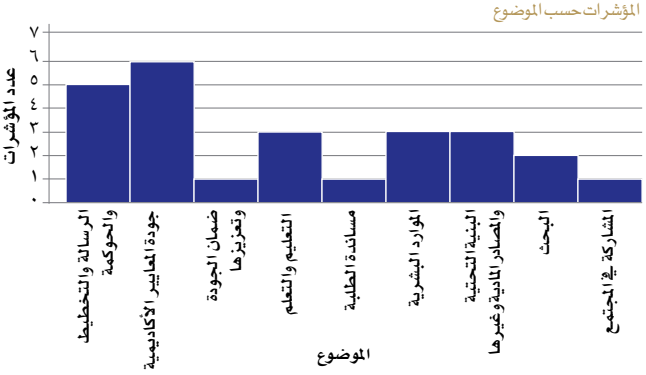
حتى يتسنى ضمان المساءلة العامة عن جودة أداء مؤسسات التعليم العالي؛ تقوم لجنة المراجعة في أعقاب إجراء الزيارة الميدانية بإعداد تقرير المراجعة والذي يقدم المساعدة للمؤسسة في تعزيز جودة ما يتم تقديمه ضمن إطار المهام الرئيسة للتعليم والتعلم، والبحوث، ومشاركة المجتمع، وكذلك مساعدة المؤسسة عموماً في مواصلة مسار التحسين.

تحتوي التقارير على أحكام عن ترتيبات ضمان الجودة لكل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بالموضوعات التسعة التي تشكل

جميعاً ٢٥ مؤشراً حسب الموضح في الشكل (٤١) أدناه. وتصدر هذه الأحكام في شكل تزكيات (جوانب القوة)، وتأكيدات (الجوانب التي تحتاج إلي تطوير والتي توصلت إليها المؤسسة من خلال عملية التقييم الذاتي) وتوصيات (الجوانب التي تحتاج إلى تطوير والتي توصلت إليها لجنة المراجعة) مما يعني تحديد جميع جوانب القوة في المؤسسة، والجوانب التي تحتاج الى تحسين.

الشكل (٤١):

المؤشرات حسب الموضوع



تحليل نتائج عمليات مراجعة مؤسسات التعليم العالي:

ومن أصل عمليات مراجعة الجودة المؤسسية السبع التي تم إجراء الزيارات الميدانية لها، توجد جوانب مماثلة بحاجة ماسة إلى التحسين، وجميع هذه المؤسسات هي مؤسسات خاصة مملوكة لمستثمرين أفراد. ومن بين تقارير مراجعة الجودة المؤسسية الستة المنشورة حتى الآن، لم تحصل مؤسستان منها على أية تزكية (التزكية تشير إلى ممارسة جيدة واضحة تتجاوز التوقعات المنصوص عليها في المؤشر، والتي تمثل في رأي وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي أهمية خاصة).

من ناحية أخرى، حازت المؤسسات التعليمية الأربع الأخرى على ١٨ تزكية موزعة فيما بينها، وتتمحور – عموماً – حول مساندة الطلبة. وهيئة التدريس المؤهلة جيداً والملتزمة تجاه كل من المؤسسة والطلبة. وقد حازت مؤسستان على تزكيات بشأن دعم هيئة التدريس، بينما حازت مؤسستان على تزكيات بشأن هياكل الحوكمة والإدارة الجيدة.

يمكن توزيع الموضوعات التي وُجدت بحاجة إلى تحسين إلى خمسة جوانب أساسية تحديداً وهي: (١) الرسالة والتخطيط والحوكمة في المؤسسة. (٢) إدارة الجودة والمعايير الأكاديمية. (٣) جودة التعليم والتعلم. (٤) البحث. (٥) المشاركة في المجتمع. وسوف نتناولها بالتفصيل في الأقسام التالية، ولكن قبل هذا، لا بد من ملاحظة أن الكثير من مؤسسات التعليم العالي الخاصة تفتقر – على نحو خطير – إلى البنية التحتية للمقار، من حيث المباني، والمساحات المطلوبة، والمكتبات فيما يتعلق بالكتب والمجلات والموارد الإلكترونية، كما تعتبر تقنية المعلومات أحد جوانب الضعف في هذه المؤسسات، لذا يتعيّن على المؤسسات السير قدماً في خططها الرامية إلى بناء مقار جديدة لها، وحتى يتم تشغيل مقار جديدة تفي بالغرض الذي تأسست لأجله هذه المؤسسات؛ فإن جودة بيئة التعليم والتعلم ستكون محل جدال.

الرسالة والتخطيط والحوكمة في المؤسسة

أولاً: معظم الجامعات لديها نصوص رؤية ورسالة، بيد أنه لا يوجد أي ربط – في الغالب – بين طريقة تضمين هذه النصوص في هوية المؤسسة وثقافتها والتخطيط للمهام الرئيسة لها، علاوة على ذلك؛ فقد تم إعداد هذه النصوص من قبل مُلاك أو رؤساء الجامعات، وليس نتيجة لعملية تشاور مع الجهات ذات العلاقة، مما كان له تأثير سلبي على أخلاقيات المؤسسة، بل – في أغلب الأحيان – على جودة بيئة التعليم والتعلم في المؤسسة.

ثانياً: هناك إبهام بين هياكل حوكمة الجامعات وإدارتها، وتوجد في بعض مؤسسات التعليم العالي، التي تمت مراجعتها، هياكل حوكمة غير مناسبة، وفيما يتم تشكيل مجلس الأمناء من قبل الجامعات، تكون هذه المجالس غير نشطة في أغلب الأحيان، خلافا لما يجب على مجالس الأمناء من عقد اجتماعات بصفة منتظمة حتى يتسنى لها أداء الدور المنوط بها فيما يتعلق بوضع الإستراتيجيات، ومراقبة جودة ما يتم تقديمه في المهام الثلاث الرئيسة للمؤسسة، فضلاً عن ذلك، وفي بعض الحالات التي تكون الجامعة فيها ملكاً لمالك واحد؛ يكون صاحب أو صاحبة هذه الجامعة هو الرئيس، مما يعني الطمس الكامل للحوكمة المؤسسية الجيدة والإدارة الجيدة أيضاً.

ثالثاً: أبدت لجان المراجعة مخاوفها بشأن عدم بلورة الممارسات الإدارية في شكل إجراءات رسمية تتسم بالشفافية والشمولية، بل الأهم من ذلك؛ اكتشفت لجان المراجعة عدم التواصل بين «الإدارة التنفيذية» والعمداء، ومن ثمَّ، لن تحصل المؤسسات على الاستفادة الكاملة من تعيين عمداء الكليات ما لم تُشكل هياكل إدارية ملائمة يكون العمداء أعضاء دائمين فيها، وكذلك تمكينهم من ممارسة مسؤولياتهم، والتي يجب أن تتضمن سيطرتهم على الميزانية الخاصة بالكليات التي يترأسونها.

رابعاً: أبدت لجان المراجعة مخاوفها بشأن عدم وجود تخطيط إستراتيجي يربط بين الميزانية، وتخصيص الموارد، والتخطيط للمهام الرئيسة لبيئة التعليم والتعلم، والبحوث ومشاركة المجتمع، وفي الكثير من حالات المؤسسات ذات الملكية الفردية، يتم إعداد وإدارة الميزانية من قبل الرئيس من دون أية معطيات من الأعضاء أو الموظفين الآخرين أو مجلس الأمناء (إن وجد).

وبوجه عام، لم تحصل لجان المراجعة على دليل عن الآليات التي تربط بين التخطيط، والموارد، وتنفيذ ومراقبة المشروع الأكاديمي بصورة متجانسة. إن الربط بين ضمان الجودة والتخطيط وتخصيص الموارد أمرٌ أساسيٌ لضمان عدم التنازل عن جودة التعليم والتعلم، ومن ثم، يجب على الجامعات إعداد نظام للتخطيط وتخصيص الموارد ينعكس من خلال التزام المؤسسة تجاه تحسين جودة بيئة التعليم والتعلم في برامجها المقدمة، وأن تولي – عند اللزوم – العناية الخاصة ببرامج الدراسات العليا، إضافة إلى بيئة التعليم والتعلم الأرحب، فإن الإخفاق في القيام بهذه الأمور يُعدُّ خطراً يعصف بالبرامج والمعايير الأكاديمية وسمعة المؤسسات.

لقد قدمت قلة من المؤسسات السبع التي تمت مراجعتها، أدلة على المقايسة الخارجية المناسبة التي تم استخدامها في وضع المعايير الأكاديمية، أو لقياس مستوى أداء المؤسسة في برامج التعليم والتعلم، ويجب على أية جامعة تحديد المؤسسات المماثلة على الصعيدين الإقليمي والدولي، حتى يتسنى لها وضع المقاييس الأكاديمية لنفسها في المقام الأول، ثم ضمان استخدام نتائج أنشطة تحديد المقاييس في تحسين جودة التعليم والتعلم، والبحوث ومشاركة المؤسسة في المجتمع.

وأخيراً، فإن مؤسسات التعليم العالي تزاول أنشطتها دون تطبيق نظم معلومات الإدارة عموماً، ومن ثم يتم اتخاذ القرارات الأكاديمية على أساس الأفضلية الفردية أو الجماعية، وليس استناداً إلى المعلومات المتوافرة من نظام الإدارة المعمول به، مما يلقي بظلاله على نطاق الثقة في البيانات المستخدمة في التخطيط المؤسسي لهذه المؤسسات، علاوة على ما تقدم، لا تتوفر معلومات ذات قيمة يمكن للمؤسسة استخدامها في تحديد وتقديم المساندة للطلبة ذوي المستوى الأقل، ومتابعة نسب النجاح في جميع برامج التعليم والتعلم التي تقدمها هذه المؤسسات، وفيما توجد بعض أساليب التقييم باستخدام البيانات؛ فإن عدم توافر قاعدة البيانات الموثوق بها لغرض إجراء عمليات مراقبة الأداء المنتظمة في جميع مؤسسات التعليم العالي يُعتبر أحد الجوانب التي تثير المخاوف الجمة، وتتطلب العناية الفائقة بها.

إدارة الجودة والمعايير الأكاديمية

لقد نجم عن بدء عمليات مراجعة الجودة الخارجية في البحرين رفع الوعي بضمان الجودة، والحاجة إلى تطبيق الممارسات الجيدة لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وقد شكلت معظم الجامعات لجان ضمان الجودة فيها، فيما قام بعضها بتأسيس وحدات ضمان الجودة، ومع هذا، ما تزال ترتيبات ضمان الجودة في مراحل التطوير الأولى لها، ومن ثم، فإن تأثيرها على هذه المؤسسات محدود.

وفيما تتبنى الإدارة – في معظم المؤسسات – الالتزام تجاه جودة التعليم؛ فقد أخفقت غالبية المؤسسات في بيان الفهم المشترك الواضح لمصطلح «جودة التعليم»، وذلك بدءاً من مسؤولي الإدارة، وصولاً إلى الفئات الأخرى من الموظفين في جميع أقسام المؤسسة، ويبدو أن المناقشات في شأن جودة التعليم تتمحور بشكل كبير حول استيفاء الاشتراطات الخارجية لمجلس التعليم العالي، ووحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي في الهيئة، ومن المؤمّل أن تتحول الجامعات من سلوك الالتزام إلى ثقافة تحسين الجودة، ولأجل القيام بهذا الأمر، يمكن للمؤسسات الأخذ بالاعتبار الانخراط في المناقشات مع الجهات ذات العلاقة بشأن ما تعنيه «الجودة» للجامعة، وينبثق عن ذلك وجوب تطوير إطار عمل لضمان الجودة، تستند إليه عملية تنفيذ خطة الجودة في جميع المهام الرئيسة للجامعة.

التعليم والتعلم

لم تقم أي من الجامعات بتطوير إطار عمل متكامل للتعليم والتعلم، مشفوعاً بخطة للتنفيذ، ولم تحدد الآليات الرئيسة لتحسين الجودة مثل: الموارد الكافية، والإطار الزمني، ومؤشرات النجاح، بوضوح سواء على مستوى المؤسسة أو الكلية، لذا يجب تطوير هذه الآليات وتنفيذها لضمان الانسجام في ممارسات التعليم والتعلم، وفي الأساليب المستخدمة لضمان جودة هذه الممارسات في جميع الكليات، وينبغي أن يكون إطار العمل هذا ذا أهداف وإطار زمني ومسؤوليات محددة قابلة للقياس.

وفيما تتوافر لدى معظم مؤسسات التعليم العالي سياسات وأنظمة للسلوك الأكاديمي والعمليات الإدارية؛ فإنها ما زالت في مراحل تطور مختلفة. ومن ثم، يجب على المؤسسات إنهاء صياغة هذه السياسات والإجراءات والتأكد من إبلاغها واستيعابها من قبل جميع الموظفين والطلبة على حد سواء، وأن يتم تنفيذها بصفة منتظمة، واتساق وانسجام، في جميع الأقسام والكليات والمؤسسة بأسرها.

لقد أبدت لجان المراجعة الملاحظات التي تشوبها بعض المخاوف بشأن كثرة عدد برامج الدراسات العليا التي تقدمها بعض الجامعات، لاسيما مع افتقاد البنية التحتية الملائمة لمساندة طلبة الدراسات العليا. وعلى سبيل المثال: يتوافر للطلبة اطلاع محدود على الدوريات والمجلات العلمية، ويتوافر للمشرفين وقت محدود لمساعدة طلبة الدراسات العليا، وذلك بسبب كثرة أعباء التدريس، بل إنهم قد لا يكونون هم أنفسهم باحثين نشطين، كما تعتبر نسبة توفر أجهزة الكمبيوتر للطلبة ضعيفة، وفي الكثير من الحالات تتوفر مختبرات بموارد غير كافية.

بوجه عام، تعتبر المكتبات – باستثناء القليل منها – غير كافية لتلبية احتياجات الطلبة، حتى على مستوى درجة البكالوريوس، حيث تقل أعداد الكتب– مقارنة بعدد الطلبة والبرامج الأكاديمية –عن المعايير الدولية إلى حد كبير، ويتعيّن على الجامعات توظيف استثمارات واسعة في المكتبات بما فيها الاشتراك في مجموعة كبيرة من المصادر الإلكترونية، ويتضمن هذا توفير مخصصات كافية من الميزانية للمكتبة بغرض مساندة جودة البرامج الأكاديمية المقدمة، إن الإخفاق في توفير المساندة الأكاديمية والبنيوية اللازمة لطلبة البكالوريوس بصفة عامة، وطلبة الدراسات العليا بصفة خاصة؛ يشكل خطراً يعصف بالبرامج والمعايير الأكاديمية وسمعة الجامعات.

والجدير بالذكر أن لجان المراجعة وجدت أن هيئة التدريس في هذه الجامعات تتمتع بمؤهلات جيدة، ويحمل معظم أعضاء هيئة التدريس درجة الدكتوراه، كما أنهم يتمتعون بالخبرة والدراية والحماس في العمل والالتزام تجاه المؤسسة والطلبة، ومع هذا؛ أثار مخاوف اللجان ما ذهب إليه أعضاء هيئة التدريس – وعلى مختلف مستوياتهم أثناء إجراء المقابلات في الجامعات الست – من زيادة أعباء التدريس. وترى اللجان أن الجامعات تستفيد عموماً من المرونة الضمنية لأنظمة مجلس التعليم العالي فيما يتعلق بالعبء التدريسي، حيث أن عبء التدريس الأقصى من الناحية القانونية هو تدريس (٥+٢) مادة في الفصل للعضو الأكاديمي، وهو ليس شرطاً يجب أن يطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس، وإن اعتبار هذا العبء شرطاً؛ يؤثر سلباً على جودة التعليم والتعلم.

كما لا تتوفر لدى العديد من الجامعات سياسات خاصة باستخدام وتوظيف الموظفين، والاحتفاظ بهم وتطويرهم مهنياً، وتحث لجان المراجعة الجامعات على أن تولي العناية الفورية بتطوير وإعداد وتنفيذ خطة وسياسة الموارد البشرية التي تشمل الاستخدام والتوظيف والاحتفاظ بالموظفين، وتحديد أعباء العمل وتطوير الموظفين مهنيا. إن الإخفاق في القيام بذلك يأتي على حساب خبرة التعليم والتعلم للطلبة، إضافة إلى معدل النمو وعملية التطوير المستدامة للمؤسسة.

تقدم بعض من الجامعات الست برامج التعلم خلال عطلة نهاية الأسبوع، ويطلق على هذه العملية اسم «التعلم المتصل». لقد أثارت مخاوف اللجان كفاية ساعات الاتصال في برامج عطلات نهاية الأسبوع، حيث يتجاوز عدد ساعات التعليم في أيام الخميس والجمعة المعيار المقبول لساعات الدراسة القصوى التي يتمكّن فيها الطلبة من بلورة المفاهيم، والتفاعل، والمشاركة النشطة في عملية التعليم والتعلم على نحو نموذجي. علاوة على ذلك، لا تتوافر للطلبة الفرص الكافية لاستخدام المكتبات ومصادر التعلم الأخرى، وفيما تعتبر أنماط التعلم المرنة مهمة لتوفير التعليم العالي للطلبة؛ يتعين على مؤسسات التعليم العالي الأخذ في الحسبان نوع أسلوب التعلم، وضمان توافر الآليات المبتكرة لدعم الطلبة. إن الإخفاق في القيام بذلك يشكل خطراً على السمعة الأكاديمية للمؤسسة، فضلاً عن ضعف خبرة التعلم لدى الطلبة ؛ وهي أمور تؤثر تأثيراً سلبياً على جودة الخريجين جميعاً.

البحث

على الرغم من أن اللجان لم تحصل على أي دليل عن توافر خطط البحوث وإستراتيجيات تنفيذها؛ إلا أنها استشعرت الإدراك المتزايد من قبل الإدارات تجاه حاجة المؤسسات إلى إجراء البحوث، وهناك عدد من الباحثين النشطين، تقدم الجامعات الدعم لهم ولكن بطريقة عشوائية.
إن البحوث لا تعتبر مهمة للجامعات في برامج الدراسات العليا التي تقدمها فحسب؛ بل إن التعليم الجيد في مرحلة البكالوريوس يستند إلى البحوث والدراسات الأكاديمية، ومع أن اللجان وجدت أن الجامعات قد ضمنت الميزانية النص على مخصصات مالية لبحوث السنة الأكاديمية القادمة – تماشياً مع أنظمة مجلس التعليم العالي – إلا أنها لم تجد دليلاً على توافر خطط إدارة البحوث الشاملة والتي تتضمن تنفيذ ومراجعة ومراقبة آليات البحوث، لذا يجب على المؤسسات إعداد وتنفيذ هذه الخطط لمواكبة بيانات رؤيتها ورسالتها.

وبحسب ما هو متعارف عليه فأنه من غير الواقعي أن تسعى الجامعات التي تقوم بتدريس طلبة البكالوريوس أساساً، إلى أن تصبح جامعات لإجراء البحوث بشكل مكثف، أو جامعات ترتكز على البحوث؛ غير أن ثمة حاجة إلى أن تصبح الجامعات وسطا في تحديد مجالات البحوث الإثرائية، إضافة إلى المسؤولية المنصوص عليها في مهامها الرئيسة، وهذا يعني أنه يتعين على الإدارة أيضاً الأخذ بالحسبان الإطار الزمني للبحوث عند تحديد أعباء العمل لهيئة التدريس.

المشاركة في المجتمع

بوجه عام، لم تجد اللجان ما ينم عن فهم لعملية مشاركة المجتمع – باعتبارها المهمة الرئيسة الثالثة لمؤسسات التعليم العالي – أو ما يدل على الفهم المشترك لهذا المصطلح داخل المؤسسة الواحدة، وبينما تعتبر هذه المهمة رئيسة ومعترفاً بها دولياً لمؤسسات التعليم العالي؛ فإنه يجب على الجامعات أن تولي هذه المهمة العناية الفائقة عن طريق إعداد خطة تقوم المؤسسة من خلالها بما يلي:

(١) تعريف مفهوم مشاركة المجتمع الخاص بها. (٢) على ضوء هذا التعريف، تقوم بتحديد وتكامل أنشطتها تماشياً مع الفهم المؤسسي المشترك لمفهوم المشاركة المجتمعية. (٣) ضمان تخصيص الموارد المناسبة ضمن إطار زمني حتى تتسنى مشاركة هيئة التدريس بشكل نشط في هذه المهمة. (٤) إعداد وتنفيذ آليات ضمان الجودة للمشاركة المجتمعية للتخفيف من تأثيرات المخاطر العديدة المتأصلة في أنواع الأنشطة المختلفة التي تنفذ ضمن إطار هذه المهمة الرئيسة للجامعات.

خطط التحسين

يتوقع أصحاب العلاقة أن تقوم المؤسسة بأداء المهام المنوطة بها بشكل إيجابي، على ضوء نتائج عملية مراجعة الجودة المؤسسية بشأن الجوانب التي تحتاج إلى تطوير، بما في ذلك التوصيات والتأكيدات. ولضمان استجابة المؤسسات بطريقة ملائمة؛ يجب أن تقوم كل مؤسسة من المؤسسات التي تمت مراجعتها بإعداد خطة تحسين تقدم للهيئة في غضون ثلاثة أشهر من نشر تقرير المراجعة، وسيتم تحليل هذه التقارير لغرض دراسة الجدوى والاستدامة، وحينئذ ستتم مناقشتها مع المؤسسات.

عملية مراجعة البرامج الأكاديمية

تجب مراجعة جودة برامج التعليم العالي الحالية لضمان استيفاء المعايير الدنيا، وإرساء الأسس التي يمكن أن تستند عليها مؤسسات التعليم العالي في تحسين خبرات التعلم في برامجها الأكاديمية، ومن ثم، فقد استخلصت وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي عملية مراجعة ضمان الجودة الخارجية للبرامج الأكاديمية ذات الجدارة الدولية، والتي تتمحور حول مقررات برامج السنة الأكاديمية ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

وبحسب الموضح في دليل مراجعة البرامج الأكاديمية؛ ستجرى مراجعات البرامج الأكاديمية في المقام الأول على أساس أخذ عينات من برامج البكالوريوس والماجستير التي ستتم مراجعتها في السنوات الأكاديمية ٢٠٠٩-٢٠١٤. والمجالات أو الفئات الأكاديمية المعترف بها عموماً هي: إدارة الأعمال، والعلوم، والهندسة، وتقنية المعلومات، والقانون، والتربية، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية والعلوم الصحية.

في السنة الأكاديمية ٢٠٠٨-٢٠٠٩، تمت مراجعة البرامج الأكاديمية على مستوى البكالوريوس في مجال إدارة الأعمال. وقد تم إجراء الزيارات الميدانية الأولى في يناير ٢٠٠٩.

مؤشرات عملية مراجعة البرامج الأكاديمية

تماشياً مع المنهجية المنشورة والمنصوص عليها في دليل مراجعة البرامج الأكاديمية للوحدة؛ تتم مراجعة كل برنامج أكاديمي على أساس المؤشرات الأربعة التالية:

- *المؤشر (١): المنهج الدراسي:*

يلتزم البرنامج المعنيّ بالتنظيمات القائمة فيما يتعلق بالمنهج والتعليم وتقييم إنجازات الطلبة، وينبغي أن يكون المنهج ملائما للغرض المنشود.

- *المؤشر (٢): كفاءة البرنامج:*

كفاءة البرنامج تعتمد على مدى توافر المصادر والمواد اللازمة والمناسبة التي تساعد الطلبة في عملية التعلم، والطريقة المتبعة في قبول الطلبة في برنامج معين بحيث تتفق مع أهداف البرنامج، ونسبة الطلبة المتخرجين منه قياساً بعدد المقبولين فيه.

- *المؤشر (٣): المعايير الأكاديمية للخرّيجين:*

أن يكون خريجو البرنامج المَعني مستوفين المعايير الأكاديمية بدرجة مقبولة بالمقارنة مع البرامج الموازية لهذا البرنامج في مملكة البحرين، وفي سائر دول العالم.

- *المؤشر (٤): فاعلية إدارة وضمان الجودة:*

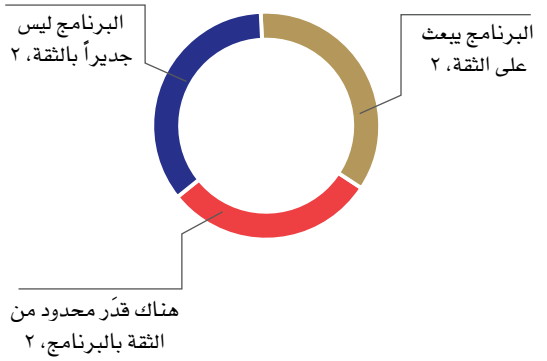
الترتيبات المُتخذة في إدارة البرنامج، بما فيها تلك المتعلقة بضمان الجودة، تبعث على الثقة في البرنامج.

تحليل نتائج عملية مراجعة البرامج الأكاديمية

من أصل البرامج الأكاديمية الستة التي تمت مراجعتها في الفترة من يناير إلى مايو ٢٠٠٩، حاز برنامجان على حكم «البرنامج يبعث على الثقة»؛ أي أن البرنامج مستوف للمعايير الدنيا؛ وحاز برنامجان على حكم «قدر محدود من الثقة» فيما حصل برنامجان على حكم «ليس جديراً بالثقة». يوضح الشكلان (٤٢) و(٤٣) نتائج البرامج الأكاديمية التي تمت مراجعتها.

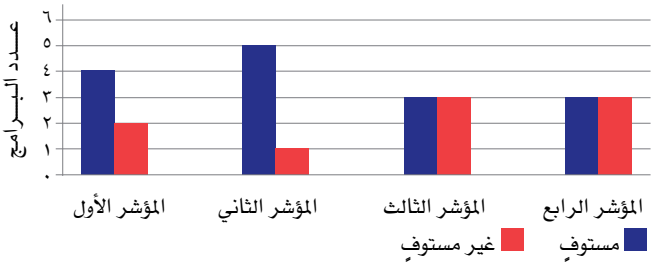
الشكل (٤٢):

تحليل النتائج العامة للبكالوريوس في إدارة الأعمال



الشكل (٤٣):

تحليل تكرار النتائج للبكالوريوس في إدارة الأعمال



وفي الفقرات التالية، سنلقي الضوء على بعض النتائج الأكثر أهمية فيما يتعلق بالتحسينات بموجب كل مؤشر من مؤشرات عملية مراجعة البرامج الأكاديمية.

المؤشر (١): المنهج الدراسي:

تتطلب معظم البرامج تطوير مخرجات التعلم المطلوبة لإكساب الطلبة المعرفة والمهارات أثناء الدراسة بالبرنامج، كما يتطلب إجراء الامتحانات بطريقة صارمة، حتى تتسنى حماية نزاهة العملية؛ ويجب أن تشمل هذه العملية الاستعانة بممتحنين خارجيين، وكذلك يجب إعداد وتدريس وتقييم البرامج الأكاديمية بطريقة تساهم في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات باستقلالية، وهذا شرط أساسي لسوق العمل في القرن الحادي والعشرين ونهضة البحرين.

المؤشر (٢): كفاءة البرنامج الأكاديمي

تفرض جميع مؤسسات التعليم العالي أعباء تدريس مكثفة على الهيئة الأكاديمية، مما يؤثر سلباً على جودة خبرة التعليم والتعلم للطلبة، بل تطور أعضاء الهيئة الأكاديمية أنفسهم مهنيا، وإذ تشهد المعرفة في القرن الحادي والعشرين، معدلَ نموٍّ طردي، فإن على المؤسسات التي تطمح إلى العمل بطريقة مثالية أن توفر لموظفيها المزيد من فرص التطوير المهني سواء في البحوث، المنح الدراسية أو أصول التعليم.

وتعتبر مصادر المكتبات ضعيفة عموماً، لذا يجب تعزيزها لضمان تقديم المساندة الفعالة لأهداف البرامج ومخرجات التعلم المطلوبة، علاوة على ذلك، يجب تطوير آليات لمراقبة ومتابعة الطلبة من ذوي المستويات الأقل حتى يتسنى تقديم الدعم الأكاديمي لهم قبل إجراء عمليات التقييم النهائي للمادة، وبوجه عام، تعتبر تقنية المعلومات والاتصالات غير كافية لمساندة البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

المؤشر (٣): المعايير الأكاديمية للخريجين

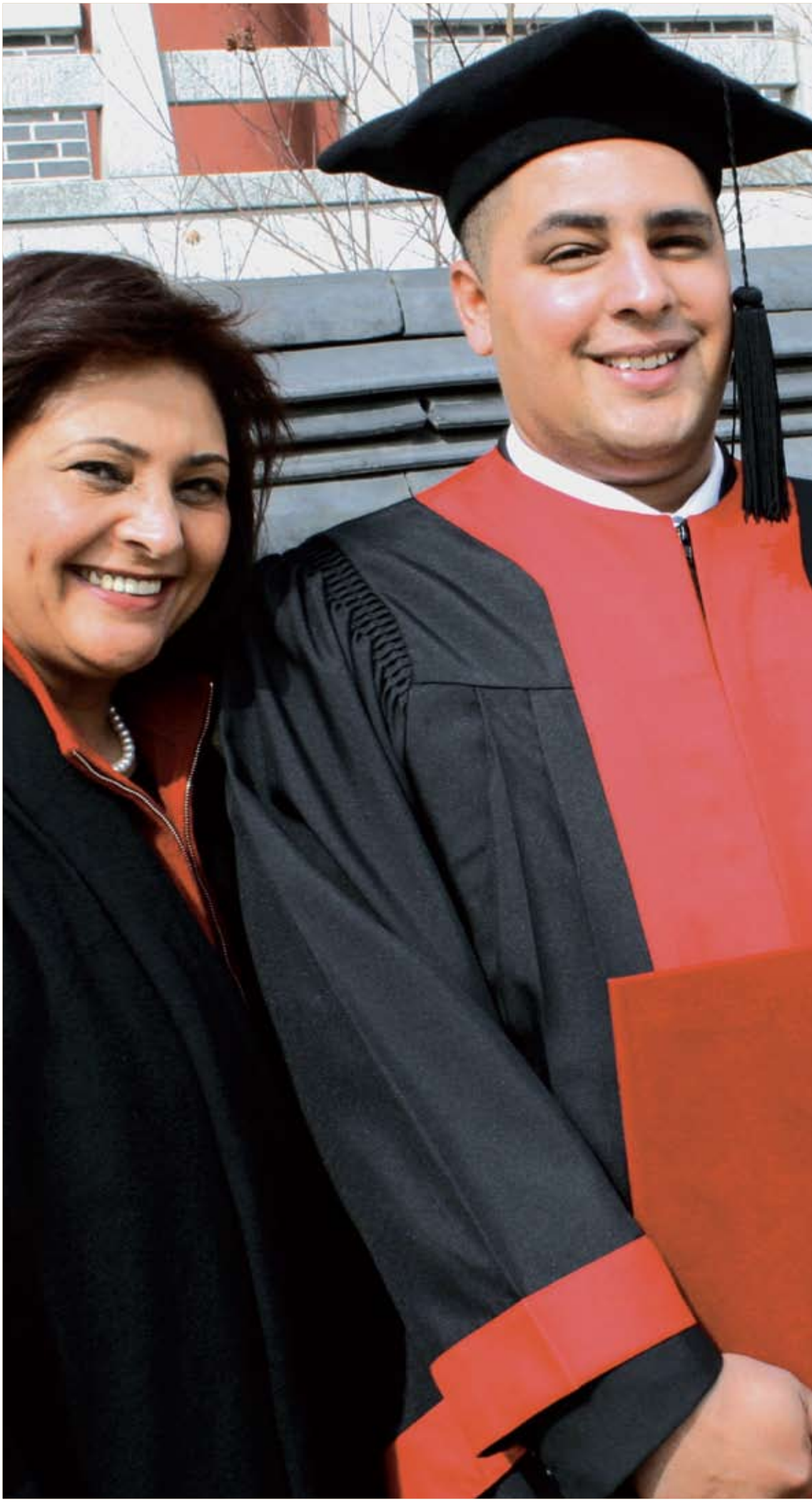
لم تضع معظم البرامج الأكاديمية مقاييس وأسسا مرجعية واضحة مع البرامج الأكاديمية للمؤسسات الأخرى حتى يتسنى التحقق من تكافؤ المستويات، فضلاً عن ذلك، لم تستفد المؤسسات من خبرات أصحاب العمل في إعداد برامجهم الأكاديمية، أو الحصول على التغذية الراجعة بشأن إمكانيات الخريجين الواجب توافرها فيهم لأغراض التوظيف لديهم والتي قد تساهم في تحسين البرنامج.

المؤشر (٤): فاعلية إدارة وضمان الجودة

بحسب ما تمت ملاحظته في تحليل عمليات مراجعة الجودة المؤسسية؛ فإن معظم مؤسسات التعليم العالي على دراية بضرورة تطوير عمليات إدارة الجودة، وضمان تنفيذها في جميع أقسام الجامعة، ومع ذلك، ما زالت هذه العمليات في مراحل التطوير الأولى لها، ولم يُنفذ سوى القليل منها على مستوى مراجعة البرامج الأكاديمية، لذا يجب على المؤسسات إجراء المزيد من الدراسات المسحية، وضمان التصرف وفقاً لنتائج هذه الدراسات المسحية، وكذلك، يتعين عليها الشروع في عملية رسمية يمكن بموجبها الاستفادة من استطلاع آراء الخريجين، وأصحاب العمل، والجهات الخارجية الأخرى ذات العلاقة، في إعداد ومراجعة البرامج الأكاديمية، وحتى يتسنى توظيف هذه العمليات على نحو مثالي؛ فإنه ينبغي ألا تُنفذ بطريقة عشوائية، ولكي تستفيد منها المؤسسة والطلبة؛ فإنه يتعين على مؤسسات التعليم العالي تشكيل مجالس استشارية رسمية لبرامجها وأن تكون لهذه المجالس اختصاصات واضحة فيما يتعلق بإجراءات المراقبة والتقييم.

ملاحظات ختامية

إن التحديات التي تواجه قطاع التعليم العالي تحديات ملحة وواسعة النطاق، وكما تمت الإشارة إليه في القسم الخاص بوحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي من هذا التقرير، سوف تتطلب التحسينات الواجب إجراؤها استثمارا جادا في الموارد المالية والبشرية. ومع هذا، وفيما يستمر تنفيذ المراجعات بنوعيها، فإن من المرجح أن تبدأ ثمار تلك التحسينات في الظهور، حيث لن تقتصر استفادة المؤسسات على مراجعاتها الخاصة فقط بل من المتوقع أن تستفيد من مراجعات وتصويبات بقية المؤسسات.



ਪ੍ਰਾਪਤ ਕਰਨਾ

الخاتمة

بينما لمست وحدات المراجعة الحاجة الملحة إلى التحسين الجوهري في كافة المؤسسات التعليمية، فإن قدرة المؤسسات على تنفيذ تلك التحسينات تختلف من مؤسسة إلى أخرى، وعلى سبيل المثال، وحسب ما سبقت الإشارة إليه في هذا التقرير، توصلت وحدة مراجعة أداء المدارس إلى أن أكثر من نصف المدارس حازت على تقدير «جيد» أو أفضل في مقياس القدرة على التحسّن؛ بينما لم تتمتع نسبة ١٢٪ منها بالقدرة على التحسّن دون الحصول على دعم قوي من وزارة التربية والتعليم، وقد تم تحديد العديد من الأسباب بشأن هذه الحالة، ومن المتوقع أن تقطع مراقبة التحسينات شوطاً طويلاً لمساعدة المدارس في جهودها الرامية نحو تحسين جودة عملية التعلم التي تقدمها للطلبة في البحرين.

كما ستؤثر عملية التحسّن في أداء المدارس بشكل إيجابي على نتائج الامتحانات الوطنية في المستقبل، حيث ظهر أن الامتحانات شكلت تحدياً أمام طلبة الصفين الثالث والسادس، وكانت درجاتهم الخام منخفضة مقارنة بمجموع الدرجات الكلي، ومع هذا، فإن اكتساب طرائق تعلم جديدة من خلال التطوير المهني لمنتسبي المدارس، والتحسين والاستغلال الأمثل للمصادر الصفية، وتوفير بيئة عمل مشوقة، وأكثر استقراراً للمعلمين، مقرونة بدعم وزارة التربية والتعليم، سوف ينجم عنه تحقيق معدلات أداء أفضل للطلبة على مدى السنوات الخمس المقبلة.

وفيما يتعلق بالتدريب المهني، وحسب ما تمت الإشارة إليه سابقاً، توجد معدلات عدم ملاءمة عالية بين المؤسسات التدريبية التي تمت مراجعتها خلال السنة، وتعزى أسباب ذلك بدرجة أكبر إلى نظم الحوكمة والإدارة لهذه المؤسسات وليس إلى كفاءة المدربين، وفي الواقع، يتمتع المدربون بخبرة مهنية جيدة عموماً. وسوف ينجم عن عملية تخطيط التطوير، والتي شرعت المؤسسات التدريبية في إعدادها بالتعاون مع الجهات الرئيسة ذات العلاقة، عملية تحسّن مستدامة.

وعلى نقيض المراجعات في وحدة مراجعة أداء المدارس ووحدة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، لم تصدر المراجعات المؤسسية لوحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي في دورة المراجعات الأولى للسنوات من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٠، أحكاماً نهائية على ترتيبات ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بيد أن نتائج المراجعات قد وفرت الأساس الراسخ الذي تعوّل عليه المؤسسات التعليمية في البحرين، كما حددت المراجعات المؤسسية الجوانب الرئيسة التي تحتاج إلى تطوير، وعلى غرار الوحدتين الأخريين، فقد أصدرت مراجعات البرامج الأكاديمية أحكاماً نهائية على جودة البرامج المقدمة، وفي كلتا الحالتين، سوف تقوم المؤسسات بمعالجة مكامن الضعف في خطط التحسين التي سيتم تقييمها من حيث الجدوى والاستدامة، ومن المؤمل أن تشكل هذه الخطط أساس عملية التحسين المستمرة في مؤسسات التعليم العالي، وستؤدي إلى تطوير قطاع التعليم العالي على المدى الطويل.

تضمنت الجوانب المشتركة التي رأت وحدات المراجعة الثلاث أنها بحاجة إلى التطوير: افتقار مؤسسات التعليم والتدريب إلى ممارسة نقد أدائها الذاتي بفعالية، ضبابية الحوكمة والأدوار الإدارية، عدم حفظ سجلات كافية لتسهيل عملية اتخاذ القرار بشكل صائب،الافتقار إلى الإبداع في عمليتي التعليم والتعلم مع أهميتهما الضرورية في إعداد الطلبة وإكسابهم القدرة على التفكير المستقل وحل المشكلات.

إن التزام المؤسسات التعليمية تجاه التعامل مع التحديات المذكورة أعلاه، يضعها في موضع يمكّنها من المساهمة بدور إيجابي في نهضة مملكة البحرين.

خلاصة وخطط موجزة: سبتمبر ٢٠١٠ – أغسطس ٢٠١١

إن هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب ماضية في إتمام الخطة المعتمدة لها للسنوات الخمس القادمة؛ والاعتماد على الأساس القوي الذي تم بناؤه في السنة الأولى للهيئة مما ساهم في إتمام المرحلة الأولى لمراجعاتها في الوحدات الثلاث المعنية بها، والبدء في مراحل متعاقبة بخطوات مدروسة ومستعد لها.

وبناءً على ذلك، ستنتهي وحدة مراجعة أداء المدارس من مراجعة أداء جميع المدارس الحكومية بنهاية سنة ٢٠١٠. وفي أكتوبر ٢٠١١ ستكون هناك فترة تجريبية لمراجعة المدارس الخاصة ورياض الأطفال لتتمكن من البدء في الدورة الثانية في مارس ٢٠١١ بمراجعات لكل المدارس الحكومية و الخاصة ورياض الأطفال.

من ناحية أخرى، سوف تجري وحدة الامتحانات الوطنية امتحانات للصف التاسع (الثالث الإعدادي) في مواد:الرياضيات، العلوم، اللغة العربية واللغة الإنجليزية لأول مرة في سنة ٢٠١٠. كما ستشرع في إعداد مواصفات الامتحانات للصف الثاني عشر (الثالث الثانوي – التوجيهي) وإجراء الامتحانات التجريبية لهذا الصف في العام ٢٠١١ تمهيداً لإجراء الامتحانات الوطنية للحلقات الأربع كاملة في ٢٠١٢.

وكذلك، سوف تواصل وحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم المهني إجراء عمليات مراجعة جودة أداء مؤسسات التدريب المهني والتي ستستكمل دورتها الأولى في ديسمبر ٢٠١١.

وفيما يتعلق بوحدة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي؛ فسوف تبدأ الوحدة في إجراءات مراجعة دفعة جديدة من عمليات مراجعة جودة البرامج الأكاديمية في شهر يناير ٢٠١٠، وبحلول نهاية السنة ستكون الوحدة قد استكملت مراجعة جودة ثلاثة تخصصات على مستويات البكالوريوس والماجستير، وسوف تستكمل الدورة الأولى لعملية مراجعة الجودة المؤسسية بحلول شهر ديسمبر ٢٠١٠.