الفصل الثامن والعشرون

ماستر إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني في جامعة محمد الخامس السوسي- المغرب

(دراسة حالة)

عبد الله الخياري[١]

ملخص

يبدو من خلال تحليل معايير الجودة في برنامج إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني أن تدبير هذا المسلك الجامعي يتم وفق ضوابط حددتها الوثيقة الوصفية للمعايير البيداغوجية، التي يتم تقديمها إلى «اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي» لطلب الاعتماد. وانطلاقا من تحليل محتوى هذه الوثيقة وفحص مستوى تماسكها الداخلي والخارجي، وكذلك من خلال مشاهدات ومقابلات مع الأساتذة والطلبة تبين أن البرنامج في صيغته الجديدة وخصوصيته المهنية يستجيب لحاجات سوق الشغل، مما يفسر الإقبال المتنامي عليه. كما أن توافر مؤهلات مهنية وأكاديمية لدى طلبة البرنامج ساهم في اندماجهم في التكوين بسلاسة. أما تدبير البرنامج فيتم وفق وثيقة المواصفات، لكنه يواجه إكراهات التطبيق وعدم انخراط كل البنيات المؤسسية في وتيرة تقصي الجودة.

إن عدم وجود لجنة للجودة (سواء على مستوى المؤسسة أو البرنامج) وعدم ضبط لوائح معايير مدققة للتكوين وللتدريب، قد ساهم في تراكم بعض الإكراهات منها على الخصوص النقص في ملاءمة الموارد الأكاديمية وضعف التمفصل بين التكوين النظري والتكوين العملي وضعف ملاءمة أدوات التقويم، خصوصا ما يتعلق بتقويم التداريب. وهكذا ورغم الرضى النسبي للطلبة على البرنامج، نتيجة توفيره لآفاق التشغيل حاليا، ورغم إعادة الاعتماد – الترخيص التي نالها البرنامج، بعد إجراء تقييم داخلي، كان بالأساس شكليا، لأنه كان يفتقر للمؤشرات الأساسية مما يجعل منه مجرد تقرير عادي حول التسيير، فإن البرنامج يحتاج إلى أن ينخرط في آليات جديدة، بغية تطويره وتجويده. ولن يتحقق ذلك إلا بتفعيل دينامية جديدة لضمان الجودة على مستوى المؤسسة والبرنامج، والعمل أيضا على الارتقاء باللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي إلى لجنة وطنية للتقويم والاعتماد، لا تكتفي بمنح «التراخيص» تحت مسمى الاعتماد، بل تسهر على منح الاعتماد وفق معايير الجودة المتعارف عليها دوليا.

مقدمة

يُعتبر ماستر إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني، الذي سيتناول هذا البحث مدى توافر معايير الجودة في مكوناته وأساليب تدبيره البيداغوجي والإداري، من بين المسالك المتخصصة (المهنية) التي تم اعتمادها بكلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس السويسي بالرباط. وقد تم الترخيص لهذا الماستر سنة ٢٠٠٧ وسمي بماستر «إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني». ويُؤشر توصيف البرنامج بصفة «الاندماج المهني» على المنحى الجديد للماستر، الذي يسعى للمهننة. وهو ما يؤكد أن هاجس ربط التكوين بالشغل كان حاضرا بقوة في الهندسة البيداغوجية الجديدة لهذا البرنامج (وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ٢٠٠٠). وقد تخرج لحد الآن فوجان تمكنا من الاندماج في سوق الشغل بسلاسة. وهو ما شكل قيمة مضافة بالنسبة لهذا الماستر الحديث النشأة

(١) د. عبد الله الخياري أستاذ بكلية علوم التربية بالرباط سابقا، وخبير تربوي، حاصل على دكتوراه الدولة من جامعة محمد الخامس – السويسي، البريد الالكتروني: abdelkhyari@yahoo.fr

في صيغته الجديدة. أما الفوج الحالي من الطلاب فيتوقع أن يتخرج بعد نهاية التكوين سنة ٢٠١٣ [١].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الترخيص لهذا البرنامج، شأن غيره من المسالك في الجامعات المغربية، يتم وفق مساطر الاعتماد، التي تتعلق بملء ملف وصفي يتضمن المعايير البيداغوجية للبرنامج (وصف للحاجات، الأهداف، الوسائل والطرق البيداغوجية، المنهاج، الموارد الأكاديمية، التقويم، منافذ الشغل والشراكات المدعمة). وبعد المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد، التي تسمى بلجنة تنسيق التعليم العالي، تعطي السلطة الحكومية المعنية الترخيص بفتح المسلك، على أن يُجَدد طلب الاعتماد، كل أربع سنوات إلى اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي، التي ترخص بتمديد الاعتماد أو عدمه، بناء على رأي الخبراء في التقويم الداخلي الذي يجريه البرنامج.

ويدخل هذا البرنامج ضمن الإصلاح الذي شهدته الجامعات المغربية سنة ٢٠٠٣ والذي سمح، في إطار ربط التكوين بالشغل، بفتح مسالك ممهننة داخل الجامعات؛ كما تندرج الأهداف المتوخاة منه ضمن رؤية مستقبلية تسعى لتحديث منظومة المؤسسات الجامعية، وذلك بربطها بالتنمية، وإعادة هيكلة بنياتها بشكل جذري. وهكذا تم وضع هندسة بيداغوجية جديدة تسمح بتنظيم مسارات مرنة تضمن فعالية التكوين، وتتميز باقتران المسارات الأكاديمية الأساسية بمسارات أخرى ممهننة (وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ٢٠٠٤).

ويدير البرنامج أستاذ يتولى مهام التنسيق والتدبير البيداغوجي والتنظيمي للبرنامج، ويشترط فيه أن يكون أستاذا للتعليم العالي متخصصا في الحقل المعرفي الذي يتمحور حوله البرنامج، دون مراعاة أي تجربة أو تدريب قبلي. كما أنه يوجد على رأس كل وحدة للدروس (Module) أستاذ يعتبر بدوره منسقا بين الأساتذة الذين يُدرِّسون المواد المكونة للوَحدة المعنية.

وهناك لجنتان لمساعدة المنسق هما: لجنة بيداغوجية، وهي تضم أربعة أساتذة وتعمل على مساعدة المنسق على التدبير اليومي لشؤون البرنامج. ولجنة المداولات، التي تضم ثمانية أساتذة، ومن مهامها مساعدة المنسق على تنظيم إجراءات التقييم، وتعقد اجتماعات لهذا الغرض، خصوصا عند إعداد مباراة الولوج وتحديد لجان الانتقاء في المقابلات، وعند نهاية التكوين، حيث تهيّأ مواعد التقييم النهائي للمتخرجين.

يعتبر البرنامج من المسالك المقننة الولوج، لذلك فإن الانتقاء يتم عبر مباراة. ويبلغ عدد الطلاب في فوج ٢٠١٢ (٣٢طالبا) تشكل الإناث نسبة ٥٣ ٪ منهم. ويمنح البرنامج، عند نهاية التكوين، شهادة الماستر في إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني، وهي شهادة للدراسات العليا متخصصة (مهنية)، تؤهل صاحبها مباشرة للولوج إلى العمل في ميادين العمل الاجتماعي وإعادة تربية الجانحين. غير أنه يمكن السماح للمتميزين بالالتحاق بسلك إعداد الدكتوراه، الذي غالبا ما يخصص فقط للحاصلين على الماستر الأكاديمي وليس المهني.

وقد تم تصميم هذا البرنامج، الذي سنقوم بتحليل معايير النوعية فيه، في إطار منظور تحديث الجامعة. وسنحاول تناوله كدراسة حالة لبرنامج تم إحداثه في حقل التربية، داخل الجامعة المغربية، ويستقطب طلبة مجازين في تخصصات أكاديمية متنوعة، ينشدون الحصول على ماستر مهني متخصص في إعادة تربية الجانحين واندماجهم المهني.

أما المنهجية التي سيتم اعتمادها في هذه الورقة فهي مزدوجة الأبعاد تعتمد أولا على جمع

(١) يشار إلى أن البرنامج لا يستقبل الطلبة الجدد كل سنة، بل إنه لا يبرمج استقبال أي فوج جديد إلا بعد تخرج الفوج الحالي.

المعطيـات المتعلقـة بالبرنامج، سواء كانت مكتبية أو ميدانية كالمشاهدات وإجراء مقابلات مع منسـق البرنامـج والأساتـذة والطلبة؛ ثم القيام في مرحلة ثانية بتحليـل كل تلك المعطيات عبر فحص مكونات البرنامـج وآليات اشتغاله في ضوء معايير الجـودة ورهانات تحديث الجامعة وانتظارات الطلبة. غير أن تناول تحليل النوعية في هذا البرنامج قد تعترضه حدود تتعلق أولا بحداثة البرنامج في صيغته الجديدة، وبضعف ثقافة التقويم والجودة أو انعدامها أمام ضغط العمليات والآليات التي تحرص فقط، في الوقت الراهن على الأقل، على التسيير العادي للمرفق العمومي. يضاف إلى كل ذلك أنه لم ينجز حتى الآن إلا تقويم داخلي واحد، أعد على عجل ولم يستوف كل ضوابط الجودة المتعارف عليها.

اولا : الأهداف

١. حضور الأهداف

بالعودة إلى الوثيقة الوصفية للمعايير البيداغوجية للبرنامج سنجد في البداية أن الأهداف قد وردت فـي صيغـة قريبة من غايات التكوين. وهي تكوين أطر متخصصة في العمل الاجتماعي، تكون لها دراية مـن جهة بالجوانـب العلميـة لمقاربات إعادة التربيـة ولمناهج الاندمـاج المهني للأشخـاص اليافعين والشبـاب في وضعية انحراف أو جنـوح؛ وكذلك الرفع من قدرات الطلبـة المعرفية والمهنية والتحكم فـي الممارسات الجيـدة لتدبير ومعالجة الوضعيات الخاصة بسـياقات التدخل لإعـادة التربية وحماية الطفولة والشباب والتأهيل المهني. وعلى العموم هناك اتساق الأهداف مع المعايير المقبولة في التعليم العالي.

٢. وضوح الأهداف واتساقها الداخلي والخارجي

بعد تحديد الهدف العام للتكوين في الوثيقة الوصفية للمعايير، تأتي الأهداف التفصيلية موزعة على سبعـة بنـود، وهي مصاغة بكيفية عامة ويطغى عليها الجانب المعرفي؛ بحيث يبدو أن الإحاطة المعرفية بالمقاربـات والمناهـج والاستراتيجيـات كانت هي الغالبـة، لدرجة أن صياغة الهـدف كانت عبارة عن إضافة كلمة معرفة أو إحدى مرادفاتها إلى موضوعات (مضامين) المقرر. وتأتي في مرحلة ثانية مسـألة تحليل وضعيات الانحراف والجنوح ونمط تدبير الوسط السجني ومؤسسات إعادة التربية.

نخلـص، إذن، الـى أنـه لم تتضمـن صياغة الأهـداف الأفعـال السـلوكية، التي تحيل علـى قدرات ومهارات وكفايات مضبوطة، وذلك رغم أن طبيعة البرنامج هي مهنية وليست أكاديمية صرفة.

وفي ما يخص تماسك الأهداف يمكن أن نسجل الملاحظات التالية:

- لـم يكن انسـجام الأهداف التفصيلية وتناغمهـا مع الهدف العام بالقوة التـي يفترضها التماسك الداخلي للأهداف، كما نسـجل من جهة أخرى عدم انسـجامها أيضا مع عنوان البرنامج، الذي يحيل على مفهوم "الاندماج المهني». ومما يؤكد ذلك أن هذا المفهوم موجود في الهدف العام للبرنامج، لكنه لم يرد في الأهداف التفصيلية إطلاقا، وهو ما سوف يطرح صعوبة تحققها خلال مراحل التكوين، مادامت قد أغفلت في صياغة الأهداف.
- تغليـب المنحـى المعرفـي الأكاديمـي الـذي يرمـي الـى الإحاطـة الموسوعية بكـل النظريات والمقاربـات، بينمـا ظلـت الأفعال التـي تحيل على اكتسـاب القـدرات والكفايـات غائبة؛ مع أن حضـور هـذه الأخيـرة كان ينبغي أن يكـون بارزا، باعتبـار أن البرنامج هـو مهني متخصص، وليس مسـلكا للدراسات النظرية العامة (الدراسات الأساسيـة). فرغم الطابع المهني للبرنامج وتركيـزه على التأهيل المهني عند صياغة «الملف الوصفي»، فإننا سنجد أنه، بفعل كثافة الإطار المعرفـي وغيـاب التمفصل بينه وبيـن ما يجري في الميدان، فإن البرنامـج لن يختلف كثيرا عن

برامـج الدراسات الأكاديمية العامة، وبالتالي فإن المنهاج سيفتقد للتوافق الخارجي مع أهداف البرنامـج وغاياته. وهذا ما يفسـر كوننا لا نلاحظ في الحقيقة وجود فـرق كبير بين هذا البرنامج وبين أي برنامج أكاديمي غير ممهنن أصلا.

فـي الوقت الـذي طغى فيه الطابـع المعرفي على صياغـة الأهداف على حسـاب الجانب الكفائي، نلاحظ أن الوثيقة الوصفية للمعايير البيداغوجية للبرنامج تعود لتتدارك الأمر في فقرة خاصة بالقدرات والكفايات التي يسـتهدفها البرنامج لدى الطلبة، حيث تتناول ما أغفلته في جانب الأهداف من قدرات ومهارات، محاولةً اشتقاق كفايات تتعلق بالقدرة على التحليل والتعبئة والتحويل والإدماج والتوظيف والقيادة (كلية علوم التربية، ٢٠٠٧)، يتوقع تنميتها لدى الطلبة بعد التكوين.

غير أننا نسجل هنا الملاحظات التالية على هذه القدرات المتوقع استنباتها لدى الطلبة:

- إن القدرات والكفايات المسـتهدفة تبقى على درجة كبيرة من التركيز، ويحتاج تنفيذها لضرورة توافـر معايير الجودة في المدخلات وفي العمليـات، بما في ذلك استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التكوين والتقويم.
- إنهـا قدرات وكفايـات لا يمكن أن تتحقق إلا في إطار حدوث تمفصـل قوي بين الشق النظري والشـق العملي الميداني في البرنامج، بما يقتضيه ذلـك من تكوين بالتناوب (Formation par alternance)، ومن جعل الشق النظري ينشغل في التفكير في مشكلات نابعة من الميدان، كما يظل هذا الأخير مجالا لبلورة أفكار جديدة قد تكون النظرية إحدى مصادرها.
- يحتـاج التأكـد من التحكم الفعلـي للطلبة في هذه القـدرات والكفايات، ليس فقـط إلى التقييم الإجمالـي النهائي عنـد نهاية البرنامج، والذي يكون في الغالب فـي شكل تحرير مقالة، بل إلى مشاهـدة تدخلاتهـم في الميدان أثنـاء مجابهة وضعيات الانحراف والجنوح، وهو ما يسـتدعي مواكبة وملاحظة وتتبع للطلبة، ليس فقط أثناء التدريب العملي، بل حتى بعد التخرج.

٣. سبل التحقق من بلوغ الأهداف

يبـدو من خـلال فحص الأهداف المعلنـة للبرنامج أنها أهـداف واضحة، لكن يغلـب عليها الطابع المعرفـي العـام، الـذي لا يلائم التوجـه المهنـي للبرنامج وحرصه علـى الاندماج المهنـي للجانحين. وتعتبـر هـذه الأهداف مع ذلك قابلة للتطبيق، لكن المشكل القائـم يتعلق بوسائل التحقق من بلوغ تلك الأهداف، التي تظل هي أدوات التقييم التقليدية، التي لا تلائم تقييم هذا النوع من الأهداف. كما تحتاج الأهـداف المصاغة كمرجعية للشق العملي من البرنامج للأجـرأة (operationalization) وللمزيد من التدقيق. كما نسجل أيضا أن هناك نقصا في توصيف الاستراتيجيات التنفيذية للبرنامج.

ونظـرا لتعـذر الاتصال بالطلبة المتخرجين في السـنة الماضية، فإن الطلبة المسـتجوبين الآن قضوا فقـط فصليـن مـن الدراسة في هـذا البرنامج، وقد كـان من الطبيعـي أن يصرحوا بأن الأهـداف المعلنة للبرنامج هي أهداف طموحة، لكنهم لم يحققوها بعد إلا بشكل جزئي لأنهم مازالوا في بداية التكوين؛ ويلحـون علـى أن المهم بالنسـبة إليهم هو التمكن مـن أدوات وتقنيات التدخل فـي الوضعيات الفعلية الخاصة بإعادة تربية الجانحين واندماجهم المهني.

وإذا كـان على أي برنامـج يتوخى الجودة أن يتأسس، عند صياغة أهدافـه، على قاعدة ثلاثية تشمل التحكـم فـي المعرفة،وبناء القدرات؛ وتنمية القيم، فإن برنامج إعـادة تربية الجانحين قد استوفي عنصر المعرفـة، بينمـا ظل العنصر الثاني المتعلق بالقدرات حاضرا بشكل نسـبي، لأنه لم يدمج بشكل واضح فـي الأهـداف، بل أشير إليه فقط بشكل معزول. أما عنصر القيم فيظل غائبا تماما، بحيث لم تتم الإشارة

فـي وثيقـة الملف الوصفي إلى القيم التي ينبغي للتكوين أن ينميهـا ويرسخها لدى الطلبة خلال مراحل البرنامـج. ومما لاشـك فيه أن هـذه الوضعية سـوف تنعكس على تحقـق الأهداف، بحيـث سنجد ان الأهداف المعرفية، حسب تصريحات الطلبة، تميل للتحقق، بينما أهداف بناء القدرات تظل متعثرة. أما أهداف تكوين القيم فهي غائبة، سواء على مستوى الصياغة أو على مستوى التحقق الفعلي.

٤. طرق نشر الأهداف وإدراكها

يتـم نشـر الأهـداف وتعميمها عن طريق مـا ورد في الوثيقة الوصفيـة للبرنامج، التـي تضم المعايير البيداغوجيـة للبرنامـج. ويبـدو أن مسـتوى إدراك الأساتـذة لها يظل نسـبيا جيدا، بينما يبقـى ذلك أقل وضوحا لدى الطلبة، وربما يحتاج الأمر لوقت إضافي لكي يتم استيعاب أهداف البرنامج.

ثانيا: إدارة البرنامـج

١. الهيكلة والصلاحيات

تجعـل الأنظمـة المرعيـة هذا البرنامـج وحدة من وَحَـدات التكوين فـي الدراسات العليـا بالكلية، تخضـع لمراقبـة العمادة ومجلس الكلية، ويقوم بتدبيره البيداغوجي المنسـق، الذي يفترض فيه أنه أعد الملـف الوصفي للاعتماد، كما يسـتعين ببعـض اللجان التي تجتمع عند الحاجـة. وهذه الهيكلة تعطي للبرنامج نوعا من الاستقلال النسبي في التدبير البيداغوجي، لكنها تجعله تابعا مؤسسيا للعمادة.

٢. المشاركة في اتخاذ القرارات

لا يتوفر البرنامج على نظام يضمن مشاركة الأساتذة في تخطيط البرامج ومراقبة جودتها ومراجعتها السـنوية، وكـل مـا هنـاك هـو مشاركتهم فـي اتخاذ بعـض القـرارات التي تخـص التدبيـر البيداغوجي للبرنامـج، أمـا القرارات الحاسمة للبرنامـج فتعود إلى مجلس الكلية، الذي يترأسـه العميد؛ وأيضا إلى لجنة تنسـيق التعليم العالي على مسـتوى الوزارة التي تمنح «الاعتماد» أو تجدده، بناء على توافر معايير محددة في دفاتر التحملات، مع استشارة خبراء عند الاقتضاء. كما نسـجل أيضا هنا أن آليات ومسـاطر إعادة الاعتماد قد تكون شكلية، خصوصا إذا كان هناك طلب اجتماعي على البرنامج.

٣. المناخ

للبرنامـج إدارة طموحـة وفعالـة تسـعى للمبادرة والتشـاور والتطويـر، وتأمل التحسـين التدريجي للبرنامـج. أمـا عن تحليل بيئة العمل في إطار البرنامج أو خارجه، فإننا نجد أن المناخ العام يتميز بتوفير بنيـة داعمة نسـبيا للتعليـم والتعلم، لكن مع عدم مواكبـة خدمات الإرشاد والتوجيـه للجهود المبذولة. وبالتالـي فهنـاك غيـاب خدمات داعمـة أساسية للطلبـة، والتي من شأنهـا توفير المنـاخ الملائم لتطوير الأداء. ويُسـجل هنـا أنـه ليـس هناك دليـل للطلبة بكليـة علـوم التربية، يشـرح للطلبة الجدد المسـالك المتوافـرة وطـرق وإجراءات التسـجيل والقوانيـن الداخلية الجـاري بها العمل، ومسـاطر الامتحانات والتداريـب وغيـر ذلك. وكـل ما هناك هو عودة الطلبـة لموقع الكلية في الشبكة، الـذي يوفر معلومات تكـون فـي غالب الأحيان غير محينه. ويشـار أيضا إلى أن هناك نقصا في التواصـل بين البرنامج وطلبته بحيـث يفتقر، ليس فقط إلى دليل مرجعـي شامل للبرنامج، بل أيضا إلى مصلحة خدمة وإرشاد وتوجيه الطلبة التي ستكون مفيدة بالخصوص للطلبة الجدد.

أمـا التغيـرات الهامـة التي من شأنهـا أن تؤثر فـي البرنامج فهي حداثـة نظـام (إ.م.د.) المعمول في الجامعة المغربية، وحاجة البنيات المؤسسية القديمة لمزيد من الوقت للتكيف مع هذا النظام.

٤. تقييم البرنامج

لا شـك أن عملية تحسـين الجـودة تقتضي العمـل على التقييم المسـتمر لمسـتويات الأداء الفعلية

وتقييم النتائج المتحققة. غير أن حداثة البرنامج في صيغته الجديدة، كان من بين العوائق التي حالت دون إجراء تقييم ذاتي للبرنامج بمعايير جودة الأداء وتقصي معايير ومؤشرات ضمان ومراقبة الجودة. وهو ما جعل التقييم الذاتي الذي أنجز مجرد تقرير شكلي أنجز على عجل، ولم يستوف الشروط المتعارف عليها للتقييم الذاتي. كما لم تصاحبه إجراءات مراقبة ما ورد فيه من طرف هيئات المراجعة الخارجية، المانحة لإعادة الاعتماد (كلية علوم التربية، ٢٠١١). يضاف إلى كل ذلك أن عدم توافر سياسة وإجراءات لضمان الجودة من قبل المؤسسة وغياب ثقافة التقييم قد جعل البرنامج، رغم وجود بعض عناصر القوة فيه، لا يخضع لمواصفات ضمان الجودة.

يُشار أيضا إلى أن تقييم البرامج، سواء كان داخليا او خارجيا، يعد أمرا جديدا بالنسبة للمنظومة الجامعية المغربية. ولم تبدأ المحاولات الأولى للتقييم إلا مع بداية تطبيق نظام (أ. م. د.)، المتضمن لنظام الاعتماد. وهكذا نجد ان الإصلاح البيداغوجي في الجامعات المغربية (٢٠٠٣) قد ربط مسطرة فتح البرامج الجديدة بضرورة المرور من قناة المصادقة على الملف الوصفي للمعايير البيداغوجية. ويعتبر هذا الإجراء في حد ذاته تقييما قبليا للبرنامج قبل انطلاقه. إلا أنه وفي ظل غياب نظام ضمان الجودة المتمثل في متابعة متطلبات تطبيق النظام والمعايير والمؤشرات والتقييم الذاتي والمراجعة الخارجية، فإن ما نسميه هنا بالاعتماد لا يعدو أن يكون مجرد ترخيص بانطلاق البرنامج، أكثر منه اعتماداً بالمعنى الدقيق للكلمة، والذي يتأسس على ضوابط الجودة. ويعود السبب في ذلك إلى أن البنيات التي تتولى أمر التصديق على ملفات طلب الاعتماد تضطر لمنحه تحت ضغط الطلب الاجتماعي على التكوين، دون أن تتوافر في الملف المعايير والمؤشرات الكافية لضمان جودته، ودون التمكن من وسائل لتقييم ذلك بشكل موضوعي.

أما فيما يخص التقييم الداخلي (الذاتي) فإننا نجد أن دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية ينص على ضرورة إخضاع المسالك التي استوفت مدة الاعتماد، وهي أربع سنوات، للتقييم الذاتي من أجل تمديد الاعتماد أو إيقافه عند الاقتضاء. ولهذا الغرض وحرصا على تجانس عملية الخبرة على المستوى الوطني، فقد تم إعداد مطبوع تقييم نموذجي. لذا، فالجامعات مدعوة لإخضاع المسالك المعنية، بعملية التقييم الذاتي، لملء نفس المطبوع (وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ٢٠٠٣).

وإذا كان التقييم الذاتي للمسالك يعد بمثابة الأداة التي تساعد على اتخاذ قرار تمديد أو عدم تمديد الاعتماد، فإنه يسمح كذلك بجرد المعلومات المتعلقة بسير المسالك والوقوف على النتائج المتحصل عليها واقتراح التدابير الكفيلة بتحسين التكوينات. وهكذا، فالتقييم الذاتي يعد أداة لتحليل الأداء في أفق التحسين المستمر للجودة. وفي هذا الإطار فإننا نستنتج أن اتخاذ قرار تمديد اعتماد برنامج إعادة تربية الجانحين، يعطي فكرة تفيد بأن لجنة تنسيق التعليم العالي، قد اقتنعت بملاءمة البرنامج للحد الأدنى من المعايير والضوابط الواردة في الملف الوصفي، خصوصا وأننا نجد أن التقييم الذاتي يشير إلى أن الأهداف الرئيسية للتكوين قد تحققت، رغم أنه لم تستعمل أية أدوات لقياس ذلك. إلا أننا سجلنا أيضا أنه من خلال المقابلات مع هيئة التدريس أنه لم توضع أية خطة للتحسين المستمر للبرنامج في ضوء نتائج التقويم الذاتي للبرنامج.

أما عن مدى توافر نظام ضبط وضمان الجودة في البرنامج فيمكن القول إنه منعدم تقريبا، بحيث لا توجد مثلا لجنة للجودة، سواء داخل الكلية أو داخل القسم. كما أنه ليس هناك نظام دوري للتقييم الذاتي المستمر وفق المعايير المعتمدة.

٥. ضمان الجودة الخارجي

إذا كان ضمان الجودة الخارجي يتم من خلال عدة خطوات منها التقييم الذاتي والتقييم والمراجعة من طرف مكتب خبرة خارجي وتفعيل التحليل الإحصائي للمعلومات واستخدام مؤشرات إنجاز أو المقارنة مع أفضل الممارسات (سلامة، ٢٠٠٤)، فإن أي شيء من ذلك لم يتحقق بعد على مستوى هذا البرنامج. فرغم توافر وثيقة «المعايير الوصفية» للبرنامج، فهي تبقى مجرد إطار قد لا تجد عند التطبيق المؤشرات الداعمة، وهنا يشار إلى عدم توفر مركز للجودة في المؤسسة، وكذلك إلى غياب تام لثقافة الجودة وضمانها لدى الفاعلين، وأيضا عدم توافر سياسة وإجراءات لضمان الجودة من قبل المؤسسة، إذ ليست هناك آليات واضحة لتحليل فرص ومعوقات التطوير وللمتابعة وضمان الجودة، سواء في مدخلات البرنامج أوفي عملياته أو في مخرجاته. وفي هذا الإطار نجد أنه ينبغي للبرنامج وللمؤسسة بذل جهود إضافية من أجل تحسين الأداء، واتخاذ القرارات الذاتية الكفيلة بضمان الحد الأدنى من الجودة، حماية للطلبة.

يكاد التقييم الخارجي يختزل في الرقابة التي تمارسها مصالح الوزارة ورئاسة الجامعة على الكليات التابعة لها، أما «اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي» فتبقى مهامها لحد الآن هي منح «الاعتماد» بناء على ملء الملف الوصفي للمعايير، وتمديد الاعتماد أو حذفه بناء على التقييم الذاتي، الذي يقوم به البرنامج المعني بالأمر. ويصعب إدراج آليات الرقابة المشار إليها آنفا ضمن آليات ضمان الجودة؛ وذلك لأن الرقابة هنا لا تتجاوز حدود التسيير اليومي للمرفق، كيفما اتفق لكي لا يتوقف. ويدخل هذا ضمن ما يسمى بالعمليات الجارية التي تشكل جزءا من التسيير (سلامة، ٢٠٠٥)، وهي تختلف عن أنواع أخرى من العمليات كالعمليات الآنية المرتبطة بصد مخاطر طارئة؛ والعمليات الدورية التي تستهدف فحص معايير الجودة في النظام، وكذلك العمليات المرتبطة بالتقويم البعدي للبرنامج. وكلها عمليات يفتقر إليها برنامج إعادة تربية الجانحين في شكل تدبيره الحالي. ولعل أحد العوامل التي تفسر ذلك هو حداثة البرنامج في صيغته الحالية، وحاجته لتراكم الخبرات ورسملة التجربة لكي يتقدم في مسار الجودة.

٦. التخطيط الاستراتيجي

رغم وجود إرادة لتطوير البرنامج وتحسين أدائه، نسجل غياب مشروع استراتيجي يحلل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات ويرسم معالم التطوير ويستشرف الآفاق ويتوقع المخاطر. ولعل السبب في ذلك يعود لعدم القيام بالتقييم الذاتي بالمواصفات المطلوبة فيه، لأن من شأن التخطيط الاستراتيجي أن يضع خارطة للطريق بما يستوفي متطلبات ضمان الجودة، بناء على نقاط الضعف التي أظهرها التقييم الذاتي. فالتخطيط لتحسين الجودة لابد أن ينطلق من تقويم مستويات الجودة الحالية. ونشير هنا الى أن تدبير البرنامج تواجهه أفقيا وعموديا عدة إكراهات، وكذلك عدم انخراط كل البنيات المؤسسية داخل الكلية في وتيرة تقصي معايير الجودة في الأداءات.

٧. الشراكات

لم يدخل البرنامج بعد في شراكات فعلية مع المؤسسات الجامعية الوطنية والدولية، لكنه اهتم بعقد شراكات مع جهات مهنية وطنية. وبالطبع فإن هذه الشراكات ستتيح تفتح البرنامج على محيطه المهني والتفاعل معه أخذا وعطاء. كما تتيح ضمان فضاءات للتدريب واستكمال تكوين الطلبة، عبر ملاحظة وتحليل معطيات الميدان الكفيلة بالتطوير المهني، ومن شأن كل ذلك أن يدعم مسار جودة البرنامج. غير أنه يلاحظ أن بعض هذه الشراكات هي إما قيد الإنجاز، أو أنها لم تُفعل بعد، أو هي في طريق

التفعيل؛ وبالتالي فإن هذه الشراكات تبقى مجرد وعود ومشاريع لم تؤت أكلها بعد.

ثالثا: الموارد الأكاديمية

١. توافر الأساتذة

يوفر البرنامج هيئة تدريس لها الخبرة والكفايات التي تفي بمتطلبات التدريس، ولها السمات والخصائص الشخصية المناسبة. وهي متنوعة في خلفياتها المعرفية، وفي انتماءاتها المؤسسية (إما للجامعة أو لجهة أخرى خارجها)، كما يستعان بخبراء مهنيين (زائرين وغير متفرغين). وتتكون هيئة التدريس من فئات: أساتذة التعليم العالي (أستاذان) والأساتذة المؤهلين (أستاذان) والأساتذة المساعدين (ثلاثة أساتذة)؛ أما عدد الأساتذة غير المتفرغين فيبلغ أربعة والمهنيين أستاذاً واحداً. أما من حيث التخصص العلمي فيصعب أن نجد تطابقا دقيقا بين تخصصات الأساتذة الأصلية، وبين التخصصات التي تحيل عليها مواد البرنامج، وذلك نظرا لعدم توافر مناصب مالية جديدة لتوظيف أساتذة جدد، وأيضا لحرص الكلية على استيفاء الأساتذة الحاليين لأنصبتهم.

٢. أنصبة الأساتذة

لقد ساهم الحرص على ترشيد الموارد وتفادي التوظيفات الجديدة في زيادة أنصبة الأساتذة لكي تصل إلى السقف المنصوص عليه في الأنظمة المرعية؛ ويشار هنا إلى أن أنصبة الأساتذة تتغير بحسب مراتبهم. وقد تم هذا الرفع في الأنصبة دون مراعاة مدى التخصص الدقيق للأساتذة في المواد التي سوف يدرسونها، وقد نتج عن ذلك إسناد مواد لبعض الأساتذة قد لا تدخل ضمن تخصصهم. وتعاني من هذه الوضعية تقريبا كل البرامج التي بدأت في تنفيذ النظام الجديد (أ. م. د.) بموارد أكاديمية ينتمي جلها الى النظام القديم. هذا مع العلم أن النظام الجديد يشتمل على مسالك مستحدثة أكاديمية ومهنية يصعب تدبيرها بيداغوجياً بالموارد التقليدية. إن المشكل القائم هنا يتعلق بمحاولة تدبير نظام جديد تماما بموارد أكاديمية محدودة في الكم، وغير مختصة بشكل دقيق في المجالات والحقول الجديدة التي يفتحها نظام (ا. م. د.)، وبالتالي فإن النمو المهني للموارد الأكاديمية يحتاج إلى تخطيط استراتيجي وإلى دعم مؤسسي.

وتجدر الإشارة الى أن العديد من الأساتذة الذين يعترضون على إسناد إليهم تخصصات علمية ومهنية لا تتطابق مع تخصصاتهم الأصلية، يقومون بجهود من أجل إعادة تحويل تخصصاتهم (Reconversion) في اتجاه ما تطلبه الوضعية الجديدة. ويقتضي ذلك بالطبع جهودا في الرسكلة (recyclage) وإعادة التكوين والتنمية الذاتية. لكن تبقى هناك فئة، مع ذلك، تقاوم التغيير وترفض تحويل التخصص الأصلي متمسكة بالنماذج التقليدية؛ وهو ما سوف يطرح مشكل ملائمة معايير جودة الموارد البشرية.

٣. الإنتاج العلمي والمساهمات الأكاديمية للأساتذة

ينبغي أن نستحضر عند إثارة موضوع الانشغالات البحثية والأكاديمية أن طابع البرنامج هو مهني؛ كما أن من السابق لأوانه الحديث عن مبادرات هذا البرنامج في مجال البحث العلمي، لأنه ما يزال في مرحلة التأسيس، ويفتقر إلى استراتيجية في البحث تكون متناغمة مع استراتيجية الكلية؛ كما يفتقر أيضا للطاقات وللوسائل الداعمة للبحث.

وبصفة عامة يمكن القول إن البحث العلمي في حقل التربية ما يزال يفتقر الى استراتيجية وطنية تضع خريطة الطريق، وتؤسس لممارسات جديدة في الحقل الجامعي، ترمي لربط ترقية الموارد الأكاديمية بالإنتاجية العلمية. واعتبارا لكل ذلك يبقى النشاط البحثي للأساتذة محدودا جداً، وذلك تحت ضغط

إكراهات الواقع؛ ونتيجة غياب استراتيجية واضحة في هذا الصدد (المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٨). وبصفة عامة فإن عدم انخراط الأساتذة في أنشطة البحث العلمي الخاص بمجال تخصص البرنامج، يعود لغياب استراتيجية عامة للبحث العلمي في التربية، وافتقار الموارد الأكاديمية للتخصص الدقيق في الحقول العلمية التي فتحها البرنامج.

٤. أداء أفراد الهيئة التعليمية والنمو المهني

ليس هناك نظام لتتبع أداء أفراد الهيئة التعليمية أو تقويمه، كما أنه ليست هناك عمليات مبرمجة للحصول على تغذية راجعة حول جودة البرنامج وأداء الأساتذة؛ كما أن الأساتذة الجدد أو الزائرين لا يتم تعريفهم باستراتيجيات التدريس الموصى بها. غير أن هذا لا ينفي أن طاقم التدريس يبذل جهودا لتحسين مهارات التدريس والتطوير المهني بواسطة التنمية المهنية. إلا أن المشكل القائم هو غياب إجراءات لتقييم هذه الجهود، وهو ما يجعل منها مجرد اجتهاد شخصي. ولعل ما يشجع على الاستمرار في هذه الوضعية هو ضعف مؤشرات التنمية المهنية؛ وغياب فرص عقد اللقاءات من أجل تطوير الأداء المهني ومساءلة ممارسة الأساتذة.

٥. تقييم الأساتذة وترقيتهم

لا تتم ترقية الأساتذة بواسطة تقييم يعتمد الاستحقاق والتقييم بالنتائج (المردودية)، بل بناء على الأقدمية. ويعتبر ذلك أحد نقاط الضعف التي تعاني منها المنظومة بكاملها، دون أن تجد بعد السبل الكفيلة بتجاوزها. فمن النادر مساءلة الأساتذة عن أدائهم أو إلزامهم بمعايير محددة في استراتيجياتهم التدريسية بغية تحسين كفاياتهم المهنية. أما الحالة الوحيدة التي يطلب فيها من الأساتذة تقديم نسخ من أعمالهم العلمية فهي مرتبطة بالترقية بواسطة تغيير الإطار أو الرتب، وهي حالات تبقى محدودة في المسار المهني للمدرس. كما أنه لا يتم إجراء أي استطلاع لرأي الطلبة لتقييم جودة التدريس، ولو على سبيل الاستئناس.

٦. توافر الموظفين في الوظائف المطلوبة وبالشهادات المناسبة

لا يتوافر العدد المطلوب من الموظفين، كما أن الشهادات قد لا تلائم دائما الوظائف. كما أنه لا يوجد هناك تأهيل وتدريب للموظفين من أجل إدارة النظام الجديد.

٧. توافر المساعدين الإداريين ومساعدي الأساتذة

يوجد طاقم إداري تابع للكلية يساعد في أعمال التنظيم والسكرتارية الخاصة بهذا البرنامج. لكن لا وجود لمساعدي الأساتذة.

٨. نظام الابتعاث

لا يتوفّر البرنامج على نظام للابتعاث.

رابعا: المنهاج

١. أهداف المنهاج ونواتج التعلم

يبدو من خلال تفحص الهندسة العامة للمنهاج وتحليل أهدافه أنه يتوافق مع رسالة الجامعة الداعية لربط التكوين بالتنمية وبالتشغيل؛ كما أنه يتميز بالحداثة والقابلية للمقارنة مع مناهج عالمية مماثلة. ومن مميزاته أنه يتيح التكوين بمعايير نظام الوحدات التعليمية (système modulaire)؛ ويتدرج تنفيذه عبر أربعة فصول، مع الانفتاح على التداريب الميدانية. ويتلاءم مع متطلبات تنوع المكتسبات القبلية للطلاب. ورغم الطابع الممهنن للمنهاج فهو يترك فرصا للطلبة المتفوقين لمتابعة الدراسات العليا.

يهدف البرنامج الى تكوين مهنيين في العمل التربوي والاجتماعي لإعادة تربية القاصرين والمراهقين والشباب الجانحين في المؤسسات العمومية والجمعيات، وتمكينهم من إعادة الاندماج في محيطهم. ولبلوغ هذا الهدف تم تصور منهاج متكامل ومندمج ومتوافق مع نواتج التعلم، ويتوزع التكوين فيه الى شقين:

أ. الشق النظري

يهدف التكوين في البرنامج إلى جعل الطلبة متمكنين من المعرفة النظرية والمنهجية الكفيلة بفهم ظاهرة الانحراف لدى الشباب؛ وكذلك التمكن من الكفايات العملية والمهنية الضرورية لإعادة تربية الجانحين، وإعادة ادماجهم مهنيا واجتماعيا. وتفرض خصوصية التكوين اعتماد مقاربة تداخل المعارف (pluridisciplinarité)، التي تتيح إبراز التقاطعات بين المقاربات النفسية والتربوية والسوسيولوجية والقانونية والطبية.

ب. الشق العملي: وصف التدريب الميداني

يتعين على الطالب عند نهاية التكوين أن يقوم بتدريب قد يصل غلافه الزمني إلى ما بين ٢٠ و٢٥ ٪ من الحجم الإجمالي للتكوين، ويشكل نظام التناوب (Alternance) بين مركز التكوين النظري ومؤسسات التكوين العملي ثورة حقيقية في نظام التكوين في الكليات التقليدية في الجامعة، والتي كانت تكتفي بتقديم برامجها التعليمية في فضاء المؤسسات الجامعية، حيث تلقى المحاضرات النظرية وتلقن المعارف الأكاديمية. أما الواقع الميداني فيبقى خارج الإحاطة من طرف الطلبة؛ ومن الأكيد أنهم سوف يعانون بعد تخرجهم من صدمة عدم ملاءمة تكوينهم المغرق في النظرية مع متطلبات الواقع العملي.

أما الأهداف التي تم تصميمها للتدريب فهي مترابطة ومتماسكة، ويوجد بينها تناغم داخلي، غير أنها تحتاج إلى الأجرأة (Opérationnalisation) التي تساعد على تشخيص وتدقيق السلوكيات المراد تنميتها، وتعتبر أيضا أحد معايير جودة الأهداف، سواء تعلق ذلك بالشق النظري أو العملي.

يبدو أن المنهاج قد صمم وفقا للأهداف العامة المعلنة للبرنامج، بحيث تحيل الأهداف، في الغالب، على المضامين، لكننا نلاحظ أن محتويات المضامين لا تحيل دائما على الأهداف. كما أن هناك توصيفا مفصلا خاصا بكل مقرر دراسي يتناول الأهداف الخاصة بكل مقرر والمضامين المرتبطة به وأساليب تقويم المقرر. ولم تغفل وثيقة الملف الوصفي للمنهاج الإشارة لنواتج التعلم المستهدفة وفقا للأهداف المأمولة. وفي هذا الإطار فإن الطابع الممهنن للبرنامج يفرض وجود تناغم بين نواتج التعلم ومتطلبات التوظيف في مهن محددة لها علاقة بإعادة تربية الجانحين وتأهيلهم المهني، غير أننا لم نتمكن من ملاحظة ذلك وتقييمه بشكل موضوعي.

٢. الأرصدة ونظام التدريس

البرنامج هو ماستر متخصص (مهني)، ومدة الدراسة سنتان دراسيتان، ونظام التدريس فصلي ويتوزع إلى وحدات تعليمية (كلية علوم التربية، ٢٠٠٧). لا يعتمد البرنامج نظام الأرصدة المتعارف عليه حسب النظام الأوروبي (ECTS) رغم أن الجامعات المغربية تبنت نظام (أ.م.د.). أما الغلاف الزمني للتكوين فيبلغ ١٤٤٠ ساعة، تتوزع كما يلي:

- ٤٥.١٣ ٪ منها للوحدات الرئيسية (التخصص)، منها ٢٥٠ ساعة للتدريس في الفصل الأول؛ و١٦٠ ساعة للتدريس في الفصل الثاني؛ و٢٤٠ ساعة للتدريس في الفصل الثالث. أما الفصل الرابع فيخصص للتدريب.

- ١١.٨٠ ٪ للوحدات المنهجية والأدواتية، منها ٨٠ ساعة للتدريس في الفصل الأول، و٩٠ ساعة للتدريس في الفصل الثاني.
- ١١.١١ ٪ للوحدات التكميلية، منها: ٨٠ ساعة للتدريس في الفصل الثاني، و٨٠ ساعة للتدريس في الفصل الثالث.
- ٢٠.٨٥ ٪ للتدريب: يتم احتسابها كساعات فعلية يقضيها الطالب داخل مؤسسة الاستقبال.
- ١١.١١ ٪ لمشروع تقرير نهاية التكوين.

ويعتبر الغلاف الزمني حسب تصريحات الطلبة ملائما على العموم، غير أنه يغطي حيزا كبيرا من الزمن الدراسي، ولا يترك لهم الوقت الكافي للبحث الموازي وإعداد العروض الملزمين بها في إطار المراقبة المستمرة. أما بالنسبة للأساتذة فالغلاف الزمني يعتبر ملائما، ويتوخى حجمه الكبير إعطاء قاعدة معرفية ومهنية متينة للطلبة، تجعلهم على دراية تامة بالمقاربات النظرية والعملية لإعادة التربية والاندماج المهني.

٣. توافق المنهاج مع نواتج التعلم

هناك حرص على أن تكون نواتج التعلم ملائمة لمتطلبات سوق الشغل، لذلك أُعطي للتدريب الميداني الدور الأساسي في تصميم البرنامج. غير أن نواتج التعلم لا تتطابق مع المنهاج بالشكل المطلوب، وذلك بسبب طغيان التقليد الأكاديمي وهيمنة الأهداف المعرفية والنظرية، وعدم ملاءمة الجانب العملي والتطبيقي.

٤. مكونات المنهاج

هناك عناية بتصميم المنهاج بحيث تتوزع مكوناته بين الجوانب العلمية والعملية والمهنية من جهة، وبين الوحدات التخصصية والوحدات المنهجية والإحصائية والوحدات اللغوية من جهة أخرى. وتوفر الدروس وباقي الأنشطة التعليمية مجموعة معمقة من المعارف والمهارات والقدرات والأداءات المهنية. وفي الوقت الذي يتضمن المنهاج المقررات العامة والتخصصية الإلزامية فهو يفتقر للمقررات الاختيارية. أما حاجات الفئات المستهدفة فإن المنهاج يحرص قدر الإمكان على إرضائها.

يهتم المنهاج بالتوازن بين عامل الزمن المتوافر وتطبيق المنهاج المقرر بأفضل الطرق، غير أنه يعاني من مشكل التوازن بين الجوانب النظرية والعملية والمهنية. كما أنه يطرح مسألة تكامل وتمفصل أهدافه مع المكونات النظرية والعملية والتدريبية؛ وذلك رغم أن هذه التكاملية وهذا التوازن، وأيضا الاتساق العمودي والأفقي هو ما سوف يساعد البرنامج في تحقيق أهداف المهننة (Professionnalisation) التي ينشدها.

نسجل ملاءمة المنهاج لحاجات المجتمع للأطر المتخصصة في إعادة تربية الجانحين، وملاءمته أيضا لحاجات سوق الشغل، الذي استوعب حتى الآن كل الخريجين بسلاسة. لكن يبقى المشكل القائم هو مدى ملاءمة هذا المنهاج، الذي له طابع مهني، مع أساليب التكوين في الجامعة التي ما تزال تميل لتفضيل الأسلوب النظري.

ومن حيث الوضوح والحداثة فإن المنهاج يستند إلى إطار معرفي نظري وتطبيقي حديث، يقوم على تعبئة النماذج النظرية المستخلصة من حقول نفسية – تربوية ونفسية سوسيولوجية وسوسيولوجية، وعلى حشد النماذج التي تنتمي لمجال التدخل المؤسسي، وكذا لمجال الطب والقانون، وذلك لتحليل ومقاربة ظواهر الجنوح والإجرام. وعموما يمكن القول إن المنهاج يستوفي بعض شروط الدقة العلمية، لكنه لا يعكس كل ما بلغته المعارف العلمية على الصعيد العالمي في هذا المجال. وينبغي أن

يعمـل البرنامج على المزيد من التنسـيق والتكامل في اختيار مضامـين المنهاج لتجاوز سلبيات التراكم الكمي للمعارف.

ويشمل المنهاج الوحدات التخصصية والمنهجية واللغوية، لكنه يغفل مقررات التقوية والمقررات الاختيارية.

ويسـاير المنهـاج الطابـع المهنـي للبرنامـج، لذلـك سيحيـل علـى العديد مـن الخبـرات الميدانية والجوانـب العملية والمهنية. وهكذا يتضمن المنهاج أفضل المقاربات والممارسات العملية في مجال إعـادة تربية الجانحين، كما يتيح الفرصة للطلبة لتحسـين قدراتهم من خلال مجابهة وضعيات ملموسة فـي الميـدان، وذلك خلال التدريـب المهني في المؤسسـات المختصة. غير أن المشكـل القائم يتعلق بعدم توافر الأدوات الملائمة لتقييم مدى اكتسـاب الطلاب للخبرات الميدانية المطلوبة ومدى اتقانهم للتدخلات التي سيقومون بها في الميدان.

٥. التقييم الخارجي للمنهاج

لـم يخضـع المنهـاج بعد لأي تقييـم خارجي يبين بدقـة ملاءمته وتـوازن مكوناتـه وتكاملها ومدى التناغم الأفقي والعمودي فيه. ويعود السبب في ذلك إلى حداثة العهد بالتقييم الخارجي من طرف هيئة مستقلة في النظام المغربي، وعدم تفعيل هذا النوع من التقييم حتى الآن على مستوى البرامج.

لعـل الإشكال الأساسـي الذي يعترض المنهاج فـي صيغته الحالية يعود إلـى أن المنهاج يعاني من ضعـف التوافـق الداخلي مع أهداف البرنامج وغاياته، فالمنهاج مثلا يؤكد كثيرا على الأهداف المعرفية (النظريـة) فـي برنامـج له طبيعـة ممهننة. كمـا أن استراتيجيـات التدريس تحتـاج إلى تقويـة الأساليب المحفزة على التعلم الذاتي والتنمية المهنية الذاتية، وذلك خدمة للتفتح على جيل جديد من البيداغوجيا الجامعية.

ويعتبـر الأساتـذة، في المقابلة التي أجريت معهم، أن البرنامـج في صيغته الحالية (الماستر) ما زال فـي بدايتـه. ويبـدو أن الفريق المكلـف بتدبيره حاليا يحمـل مشروعا طموحا لتطويـره، وهو عازم على تجاوز كل الثغرات التي برزت خلال السنوات الماضية.

يلاحـظ أن وثيقة المعايير الوصفية كانت حريصة على إبراز التدرج بين مضامين الفصول الدراسية، بحيـث كـان السـابق يمهد المجال للاحـق، إلى أن يصـب كل ذلك في مسـار مهني يتحـدد بالتدريب العملـي، حيث يحتـك الطالب بإكراهات ومتطلبات الواقع، ويكون أمام رهـان تصريف وتعبئة ما تلقاه في الجانب النظري. غير أن السـؤال يبقى :هل هذا التدرج يفيد التكامل بين المضامين والمقاربات؟ أم أن هذا التدرج يمس فقط تتالي لحظات التكوين ومراحله دون أن يؤثر في جوهره؟

خامسا: التعليم والتقييم

يبـدو أن الخطـة التربوية التـي يتوخى هـذا البرنامج اعتمادها ترتكـز على فعل تربـوي يتكامل فيها التعليم والتعلم. ولن يتم ذلك إلا إذا حرص فعل الأستاذ على التوجيه والمصاحبة والتأطير والإشراف؛ أما التعلم لدى الطلبة فيتم من خلال المثابرة والتكوين الذاتي وإعادة بناء المعرفة.

١. نواتج التعلم

يرمي البرنامج إلى تحقيق نواتج تعلم قائمة على تحصيل معارف ومهارات وقدرات واتجاهات في مجـال التخصص، وتلبي حاجة سوق الشغل إلى الأطر المتخصصة في إعادة تربية الجانحين وتأهيلهم مهنيـا؛ دون إهمال للقدرات «الأفقية» (transversale)، التي تمس تطوير الكفايات المنهجية واللغوية للطالب، وكذا مهارات معالجة المعلومات.

هنـاك، إذن، حضـور لنواتـج التعلـم فـي وثيقـة «المعايير الوصفيـة للبرنامـج» (كلية علـوم التربية، ٢٠٠٧)، غيـر أنهـا تفتقر للدقة والوضوح، فهي ترد أحياناً تحت مسـميات أخرى وعبر صياغات عامة. وتتلاءم نواتج التعلم إلى حد ما مع أسلوب التعليم، لكنها لا تتلاءم مع أسلوب التقييم، الذي لا يساعد على تقييم الكفايات المهنية التي يُفترض أن الطالب اكتسبها عند نهاية تكوينه.

٢. تنويع أساليب التعليم

تتنوع الأساليب بين التقليدية والفعالة، وذلك بقدر تنوع استراتيجيات الأساتذة وأساليبهم التعليمية. غير أن نسـبة لا بأس بها من الأساتذة، حسـب رأي الطلبة، تعتمد الطرق الفعالة في التعليم، التي تعطي أهميـة لإشراك الطلبة وتحفيزهم للاستكشاف وللبحث. كمـا أن هذه الطرق الفعالة تكون أيضا ملائمة لخصوصية الوحدات المدرسة وللمسار المهني للبرنامج.

هنـاك، إذن، سعـي لبلوغ الممارسات الفضلى للتدريس، ومما يسـاعد على ذلك هو تناول المنهاج بمعاييـر نظام الوحدات التعليميـة (système modulaire). فالوحدة هي موقف تعليمي تعلمي يشمل المضامين المعرفية واستراتيجية تدريسها وأساليب تقييمها، مع فتح أبواب التواصل العمودي والأفقي تيسـيرا للتعليـم والتعلم. أما بالنسـبة لطرق وأساليـب التدريس المتبعة في تنفيـذ البرنامج فهي متنوعة، لكنهـا تحتاج إلى تقوية الأساليب المحفزة على التعلم الذاتي وحل المشكلات وإتقان المهارات العليا والتنمية المهنية الذاتية.

غيـر أنـه يتبين من خـلال المقابلات التي أجريت مـع الطلبة، ورغم ما يتيحه النظـام من إمكانيات، إن تنويـع أساليـب التعليـم لا يتـم دائما وفق ما هو منشود، بـل غالبا ما يلجأ بعـض الأساتذة إلى الطرق التقليدية في عرض محاضراتهم.

أما العلاقة التربوية فهي جيدة باعتراف الطرفين، وتزداد رسوخا عبر تنظيم بعض الأنشطة الموازية. غير أنه لابد من تسجيل أنه رغم حضور أسلوب التعليم الفعال، ما زال الأسلوب التقليدي موجودا، لأن الأمـر يرتبط بأسلوب عمل كل أستاذ. كمـا أن ضعف التمفصل بين التكوين النظري والتكوين العملي، يؤثـر في العجز الملاحـظ لدى الخريجين في كفاية تحليل ومقاربة الوضعيـات / المشكلة في الميدان وأيضا في التدخل الفعال لمعالجتها.

٣. التقييم

يشكـل تنويع أساليـب التقييم إحـدى الحلقات المفقودة فـي البرنامج، نظرا لعـدم ملاءمة أسلوب التقييـم لكل محطات ومراحل التكوين. فأدوات التقييم ووسائله تقليدية وتفتقر أحيانا لصفات الصدق والثبات والموضوعية والعدالة. إنها غالبا ما تكون على شكل اختبارات تحريرية مع أن منحى البرنامج هو مهني. فكيف سوف نقيم خلال التدريب المهني الكفايات والأدءات المهنية؟ هل باستعمال أدوات تقليدية كالإنشاء المقالي؟

إن الذي يتحكم في نواتج التعلم هو مدى قدرة الطالب، بعد نهاية التكوين، على نقل خبرته للميدان العملي، أي تصريف المعرفة المكتسـبة في مهارات وكفايات، ويحتاج التأكد من مدى تحقق ذلك إلى ابتكار أدوات خاصة للتقييم. فالأمر لا يتعلق بتقييم المعارف المكتسبة، بل بتقييم الكفايات.

هنـاك لجـوء إلى استعمال التقييـم التكوينـي (evaluation formative) قبـل الإجمالي، لكن دون التركيـز علـى كشف الجوانـب التشخيصية والعلاجيـة. أما الأساليـب الغائبة في التقييـم الحالي فهي: الاختبارات الشفاهية، دراسة الحالة، مقاييس الميول والاتجاهات ومقاييس التفكير العلمي والإبداعي، وأدوات تقييم المهارات العليا، واستطلاعات رأي الطلبة من أجل التغذية الراجعة، والمقابلات وإعداد

الملفات التراكمية(Portfolio).

يشارك كل الأساتذة العاملين في البرنامج، سواء كانوا دائمين أم زائرين، في وضع أسئلة التقييم وتصحيح الاختبارات ووضع العلامات.

وتتم عملية تقييم التعلمات والأداءات كالتالي:

أ. معايير حساب العلامة (النقطة) بالنسبة لكل وحدة:

نمط الوحدات	مراقبة مستمرة	أعمال توجيهية/ تطبيقية	مشروع المجموعة لنهاية (الفصل (التدريب	امتحان نهاية الفصل
الوحدات الرئيسية	٪٣٥	٪٣٥	٪٣٥	٪٣٥
الوحدات التكميلية	٪٢٥	٪٢٥	٪٢٥	٪٢٥
وحدات منهجية وأدواتيه	٪٢٥	٪٢٥	٪٢٥	٪٢٥
المثابرة والمشاركة	٪١٥	٪١٥	٪١٥	٪١٥
المجموع	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠

ب. كيفية حساب العلامة النهائية لاستيفاء أحد الفصول:

- استيفاء (Validation) كل الوحدات (Modules) المقررة في مقررات كل فصل (أسدس)؛
- العلامة الوسطى (المعدل) لوحدة ما هي ما نحصل عليه باعتماد نظام التعويض بين نقط المواد المكونة للوحدة؛
- كل نقطة تقل عن ٠٨/ ٢٠ في كل مادة تعليمية (إحدى مكونات الوحدة) تستوجب الرسوب. وليس هناك أي تعويض بين مختلف الوحدات. أي أن كل وحدة تشكل كلا، ولا يمكن أن تكملها علامات أي وحدة أخرى، كما لا يمكنها أن تعوض أو تكمل علامات وحدة أخرى.
- المعدل العام الذي يصل إلى ١٠/ ٢٠ في كل وحدة، هو ضروري لاستيفاء الفصل الدراسي. فإعلان النجاح في أحد الفصول (Semestre)يتم من خلال الحصول على المعدل في كل الوحدات.

وللطالب الحق في امتحان استدراكي، إذا لم تقل إحدى علاماته على ٠٥/ ٢٠.

غير أن استيفاء الوحدات في البرنامج، رغم أنه يتيح النجاح، لا يعني الاكتساب النهائي لها (capitalisation). وذلك لأن النظام الجامعي المغربي الجديد لم يتمكن بعد من تطبيق مبدأ الاكتساب النهائي، الذي نجده في أنظمة أخرى متقدمة، والذي يتيح ضمان حركية الطالب في الجامعة. فالذي يحصل على المعدل في وحدة ما يمتلكها بصفة نهائية، ولا يضطر لإعادتها عند الانتقال إلى مسلك جامعي آخر. وفي الحقيقة فإن إرساء نظام (أ.م.د). في المغرب مازال يفتقر لإدماج نظام الاكتساب النهائي. كما يفتقر أيضا إلى نظام الرصيد (Créditation)، الذي يعتبر آلية لقياس حجم العمل المنتظر من الطالب لاستيفاء الوحدة التعليمية (Validation).

ويتطابق رأي الطلبة والأساتذة في ما يخص إجراءات التقييم الحالية، معتبرين أنها لا تساعد على تقييم الكفايات الحقيقية للطالب؛ لأن الأدوات المعمول بها الآن، وعلى رأسها الاختبارات المقالية، لا تتيح تقييم هذا التحويل (Transfert) المنشود، من المعرفة النظرية إلى الممارسة العملية. لذلك فإن التقييم الحالي يبقى تقييما للمعارف وللقدرات اللفظية، أكثر منه تقييما للقدرات وللكفايات.

أما عن رضى الطلبة فيبدو أن لهم على العموم رأيا قريبا من الإيجابي تجاه البرنامج في شموليته. أما

حينما يتعلق الأمر بمكونات وتفاصيل البرنامج فلهم بعض المآخذ، لكنها تبقى في حدود الملاحظات البسيطة التي تستهدف التطوير. غير أن أهم المآخذ التي سجلت تتعلق بإلحاحهم على ضرورة التركيز على الجوانب العملية والأدواتية في التكوين. ويأتي إلحاحهم على المهننة انسجاما مع طبيعة البرنامج، الذي هو أصلا ماستر مهني.

٤. مصادر التعلم

أما عن مصادر التعلم فالكلية تتوفر على:

- قاعات متخصصة في الإعلاميات ومجهزة بحواسب مرتبطة بشبكة الإنترنيت، وبوسائل التعليم.
- شاشات وأجهزة عرض الشفافات، لكن يسجل افتقار للوسائل السمعية البصرية وللأفلام الوثائقية في المجالات التي تخص اهتمامات البرنامج.
- مركز للتوثيق، غير أن المكتبة تتوفر بالدرجة الأولى على الكتب الكلاسيكية في مجال علوم التربية؛ وتفتقر إلى الكتب المتخصصة في إعادة تربية الجانحين.

كما تضع الكلية رهن إشارة البرنامج عدة موارد لوجستيكية منها: قاعات للدروس وللأعمال التوجيهية والتطبيقية، وقاعة محاضرات ومكاتب مجهزة، ووحدة إعلامية كاملة (حواسب وطابعات)، نظام اتصال بالهاتف والانترنيت، ومواد السكرتارية.

ولضمان تكوين جيد، ينبغي توفير موارد وثائقية متخصصة ومُحينة في مجال إعادة تربية الجانحين، وعلى الخصوص الكتب والدوريات التي تتناول مجال الجنوح والجريمة، وكذلك وثائق فيديو واختبارات نفسية (اختبارات الشخصية اختبارات الإسقاطية الخ....) وكذلك البرامج الإعلامية. وفي هذا الإطار يتوقع أن يتم قريبا إغناء المكتبة بالموارد الوثائقية المتخصصة.

سادسا: فرص التعلم

١. قبول الطلاب

يعتبر هذا البرنامج من المسالك المقننة الولوج، لذلك تجرى مباراة الولوج، وفق معايير محددة، من أجل انتقاء فئة محدودة من الطلبة تلائم إمكانيات التأطير المتوافرة في البرنامج، وكذا إمكانيات التشغيل التي يوفرها السوق.

ويشترط في التسجيل لاجتياز مباراة القبول في البرنامج الحصول على الإجازة؛ وتوافر الاستعداد للانخراط في العمل الاجتماعي؛ وإعطاء أفضلية لمن لهم تجربة، ولو محدودة، في ميادين العمل الاجتماعي.

أما إجراءات الانتقاء فإنها تتم عبر مراحل هي:

أ. الانتقاء القبلي: دراسة الملف لاختيار المتفوقين في الإجازة، بناء على الميزة الممنوحة وعلى المسار الجامعي للمرشح؛

ب. الاختبارات الكتابية: تتناول المحاور الأساسية، التي تشكل المجال المعرفي العام لهذا البرنامج، وتعتمد كمعايير للانتقاء القدرة على التحليل والتركيب والاستدلال والنقد، والتمكن اللغوي؛

ت. مقابلات مباشرة مع الذين يتمكنون من اجتياز مرحلة الاختبارات الكتابية، وتهتم بقياس مدى استعداد المرشح للاندماج في العمل الاجتماعي، وتقييم تجربته السابقة في هذا الميدان وحوافزه لاختيار هذا البرنامج، ومدى حضور شخصيته عبر وضوح الأفكار وتسلسلها وقوة الإقناع واستشراف

معالم مشروعه الشخصي، ومدى تحكمه باللغة الشفهية؛

وقد صرح بعض الطلبة خلال المقابلة التي أجريت معهم أن توقعهم للآفاق المهنية التي يفتحها هذا البرنامج، كانت هي الدافع وراء إقبالهم على اجتياز مباراة الولوج.

يبلغ العدد الذي تم قبوله في السنة الجامعية: ٢٠١١/ ٢٠١٢ حوالي ٣٢ طالبا، يشكل الأجانب منهم ١١,٧ ٪ والإناث ٥٣ ٪. ويتوقع اختيار نفس العدد (٣٢) بالنسبة للسنة ٢٠١٣/ ٢٠١٤. وتعتبر نسب القبول محدودة وتلائم إمكانيات التأطير التي يتيحها البرنامج، لكنها قد لا تناسب حاجات المجتمع للعمل الاجتماعي في ميدان إعادة تربية الجانحين.

٢. التدفق والرسوب والتخرج

بلغ عدد الطلبة الذين تقدموا للانتقاء في الفوج الأول (٢٠٠٧) حوالي ٢٧٠ طالبا، قُبل منهم ٤٥ طالبا؛ وفي الفوج الثاني(٢٠٠٩) حوالي ٣٢٦ طالبا، قُبل منهم ٣٢؛ وفي الفوج الثالث(٢٠١١) حوالي ٢٨٥ طالبا، قُبل منهم ٣٢. وقد بلغ عدد المتخرجين في الفوج الأول ٤٣ طالبا والتاركين ٢. أما في الفوج الثاني فقد انسحب طالب واحد فقط. أما الفوج الثالث فما زال قيد التكوين. وتدل أعداد المتخرجين على أن المردودية الداخلية للبرنامج مرتفعة بحكم غياب الرسوب.

٣. تنوع الطلاب

تقترب الخلفيات الاجتماعية للطلاب بحكم انتماء أغلبهم للفئات الوسطى، لكن انتماءاتهم الثقافية والجهوية متنوعة. كما أن بعضهم (١٠ ٪) اشتغلوا في سلك الوظيفة العمومية، قبل عودتهم لاستكمال التكوين في هذا البرنامج.

٤. الحضور والخدمات والتسهيلات

يشترط في الطلبة المنتمين للبرنامج الحضور المنتظم للدروس، كما يلتزمون بالحضور في الأشغال التطبيقية وفي التداريب الميدانية؛ وكل تخلف عن ذلك قد تترتب عنه مسائلات وتدابير أخرى.

يفتقر البرنامج لخدمات دعم وتوجيه الطلاب وإرشادهم. لكن الطلاب يقبلون على استخدام الموارد والتسهيلات المتاحة لهم، سواء كانت متعلقة بمصادر التعلم أو بالتجهيزات أو بتكنولوجيا الإعلام والاتصال، لكنهم يشتكون من عدم كفايته، كما يلاحظ ضعف مصادر التعلم المتخصصة في المجال المعرفي الذي يعالجه البرنامج.

٥. نسبة عدد الطلاب إلى الأساتذة والموظفين

إن ما يجعل عدد الطلاب محدودا هو كون الولوج للبرنامج يعتبر مقننا، وبالتالي فإن نسبة الأساتذة إلى الطلاب تعتبر مرتفعة، بحيث تصل تقريبا إلى أستاذ واحد لطالبين، هذا مع العلم أن الأساتذة الذين يزاولون عملهم في هذا البرنامج يشتغلون في برامج أخرى داخل الكلية وأحيانا خارجها؛ أما بالنسبة للموظفين فهناك موظف واحد لكل ١٠ طلاب في البرنامج، غير أن هؤلاء الموظفين يخدمون أيضا طلاب برامج أخرى.

سابعا: مستوى الخريجين

يكاد حجم التخرج من البرنامج يصل نسبة ١٠٠ ٪ لولا وجود أعداد ضئيلة من التاركين بلغت بالنسبة للفوج الأول (٢٠٠٧) طالبين، وبالنسبة للفوج الثاني (٢٠٠٩) طالباً واحداً، أما بالنسبة للفوج الحالي (٢٠١١) فليست هناك انسحابات حتى الساعة.

١. مؤهلات الخريجين

يفترض حسب الوثيقة الوصفية للبرنامج أن الطلبة المتخرجين سوف يتمكنون، بعد قضاء أربعة

فصول دراسية، من تحصيل معارف أكاديمية وعملية متخصصة، تمكنهم من فهم السيرورات والآليات الأساسية لهندسيات واستراتيجيات البرامج الخاصة بإعادة التربية وإعادة تأهيل الأطفال والمراهقين والراشدين الجانحين. وبذلك فإن المتخرجين هم مهنيون تمكنوا من بناء قدرات محددة ستمكنهم من أن يصبحوا:

- مختصين في هندسيات العمل الاجتماعي(l'ingénierie de l'action sociale) ، خصوصا في مجال إعادة التربية والإدماج النفسي الاجتماعي والمهني للأطفال واليافعين والكبار؛
- مختصين في تدبير وتنشيط مؤسسات التكفل (les institutions de prise en charge)، ومؤسسات إعادة التربية وإدماج الجانحين؛
- فاعلين لهم قوة الاقتراح بهدف تجديد ودعم المشاريع والبرامج، التي تنخرط في سياسة وثقافة إعادة التربية والإدماج المهني للشباب الجانحين وللكبار المجرمين، كما توصي بذلك المبادرة الوطنية للتنمية البشرية (INDH)؛
- مؤهلين للعمل في مراكز إعادة التربية وإدماج الشباب، وفي كل برامج العمل الاجتماعي التي تدخل ضمن المراكز التابعة ل: (INDH).

٢. فرص متابعة الدراسات العليا

البرنامج هو ماستر مهني متخصص، ويفترض فيه أنه يؤهل الطلاب لشغل وظائف في القطاعات الاجتماعية والتربوية. ولكن مع ذلك فإن البرنامج يترك فرصة متابعة الدراسات العليا لبعض الخريجين الذين يبرهنون على قدرات وكفايات بحثية عالية.

٣. فرص العمل بعد التخرج

من الواضح أن تحقق القدرات والمواصفات الخاصة بمؤهلات الخريجين سوف تكون له آثار إيجابية مباشرة على التشغيل ،(Les retombés de la formation) وعلى تحسين آليات العمل الاجتماعي في المغرب. وبالفعل فإن المتخرجين صادفوا إقبالا في سوق الشغل، بحيث تمكنوا من الولوج إلى الوظيفة العمومية بدون طول انتظار. فحسب تصريح الطلبة، وكذلك الأساتذة، فإن جل الخريجين تقريبا تمكنوا من إيجاد وظائف، وأن أطول مسافة انتظار التشغيل لا تتجاوز٨ أشهر (٩٧.٧٪ من خريجي الفوج الأول و٨٤.٣٪ من خريجي الفوج الثاني اندمجوا مهنيا، أما الفوج الثالث فما زال في طور التكوين). ويشكل ذلك قيمة مضافة لهذا البرنامج بسبب استهداف التكوين لحاجات تربوية واجتماعية ملموسة، وأيضا بسبب الانتقاء المقنن للطلبة، إذ إن عددهم المحدود ساهم في تشغيلهم بسرعة.

كما نشير أيضا إلى أن تشغيل هذه الكفاءات من الخريجين على مستوى الماستر ساهم بدرجة ملموسة في تحسين قطاع العمل الاجتماعي بالمغرب؛ بحيث تحسنت نسبيا معاملة السجناء في بعض المراكز، وتم تفعيل أوراش تكوينهم المهني، تمهيدا لاندماجهم المهني. كما تمت تلبية حاجيات مرتبطة بقطاعات حماية الطفولة في وضعية صعبة وقطاع الشباب والخدمات الاجتماعية والتنمية البشرية. وبذلك كانت هناك آثار إيجابية لهذا البرنامج في عدة قطاعات اجتماعية وتربوية.

٤. العلاقة بالخريجين

تبقى علاقة البرنامج بالخريجين محدودة جدا، وذلك بفعل غياب آلية منظمة تمكن من تتبع الخريجين ورصد مدى اندماجهم في الأنشطة المهنية التي انخرطوا فيها، وتشخيص الصعوبات التي تعترضهم.

الخلاصة

يبدو أن تقييم البرامج على مستوى الجامعة المغربية هو آلية حديثة لم تترسخ بعد كتقليد جامعي. فقبل الإصلاح البيداغوجي (٢٠٠٣) لم يكن هناك وجود لخطاب ثقافة التقييم والاعتماد والتطوير والتجويد. وكان ذلك من جملة العوامل التي ساهمت في تدني النظام القديم وعدم مسايرته للمستجدات ولرهانات التطوير. وقد تميزت فترة ما بعد الإصلاح بشيء من الارتباك والتذبذب وعدم وضوح الرؤية في البداية، بحيث أن تنفيذ المعايير الجديدة التي جاء بها الإصلاح في تخطيط البرامج وتنفيذها وتقييمها وفحصها لم يكن أمرا ممكنا منذ الوهلة الأولى. وترتب عن ذلك أننا ما زلنا في مرحلة انتقالية نضطر فيها للاحتفاظ بالممارسات التقليدية، لكن تحت مسميات جديدة، حيث نستعمل الخطاب الذي يحيل على التقييم والاعتماد دون أن نقوم بذلك بشكل فعال.

وفي هذا السياق يأتي هذا البرنامج حول ماستر إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني، الذي قمنا في هذا البحث بتحليل معايير الجودة فيه. إنه برنامج يتم تدبيره وفق ضوابط حددتها الوثيقة الوصفية للمعايير البيداغوجية، التي يتم تقديمها إلى «اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي» لطلب الاعتماد. وانطلاقا من تحليل مستوى التماسك الداخلي والخارجي لهذه الوثيقة، تبين أن أهداف البرنامج تتميز بالوضوح والاتساق والقابلية للتطبيق، لكنها تفتقر للأدوات الكفيلة بالتحقق من بلوغها؛ كما يلاحظ عليها طغيان الجانب اللفظي، الذي يحيل على المعرفة في بعدها النظري. ولا يبدو أن هذا يسير في توافق مع منحى هذا البرنامج الذي أريد له أن يكون ممهننا.

أما المنهج الذي يقدمه البرنامج فهو يتوافق خارجيا مع الأهداف العامة للبرنامج ومع رسالة الجامعة الداعية لربط التكوين بالتنمية، كما يتناغم مع حاجيات التشغيل ويتصف بالتجديد وبمسايرة الاتجاهات العالمية، لكنه يعاني من ارتباك في الاتساق الداخلي، نتيجة التأكيد على الأهداف المعرفية (النظرية) في برنامج ممهنن. أما عمليات التعليم والتعلم فتتميز بتنوعها لأن البرنامج لا يكتفي بتقديم الوحدات الرئيسية (المادة المعرفية والمهنية)، بل يقدم وحدات تكميلية (لغات أجنبية) ووحدات منهجية وأدواتيه (معلوميات وإحصائيات..). كما أن للمراقبة المستمرة دورا في تقديم التغذية الراجعة للطلبة والأساتذة وتحسين أساليب التعليم والتعلم. ومن بين نقاط القوة في البرنامج إيراد جرد يتضمن قائمة بالقدرات التي يسعى البرنامج إلى أن يتمكن الطلبة منها خلال التكوين، غير أنها ربما تحتاج إلى أجرأة لكي يتأتى اشتقاق المهارات المطلوبة منها.

ويتم تدبير البرنامج من طرف منسق يعمل في إطار مؤسسي، أما اللجان التي تتولى مساعدته أحيانا فهي لجان غير دائمة وليست لها صلاحيات محددة. هناك فقط لجان مؤقتة تشتغل إبان فترة الولوج الخاصة بانتقاء الطلبة، وإبان التخرج لتقييم المخرجات. وللبرنامج عدة شراكات واعدة مع جهات أكاديمية ومهنية، وينتظر أن يتم تفعيلها قريبا.

ولا يخضع البرنامج لتقويم خارجي حسب ما هو منصوص عليه إلا بعد مرور أربع سنوات، في حين يخضع البرنامج لمراقبة تمارسها الكلية والجامعة، وهي تقتصر في الغالب على التسيير العادي للمرفق العمومي. وهنا يمكن القول إنه في بعض الحالات تعطى الأولوية لتلبية ضغوط الطلب الاجتماعي على التكوين، مهما كان، على حساب تقصى معايير الجودة في البرنامج.

كما أن تدبير البرنامج أفقيا وعموديا تواجهه إكراهات مرتبطة بالتطبيق، وعدم انخراط كل البنيات المؤسسية في وتيرة تقصي معايير الجودة.

وهكذا نجد أن ما هو منصوص عليه في متن «الوثيقة الوصفية للمعايير البيداغوجية» لا يتضمن

قوائـم معاييـر الجودة المنشودة في كل المدخلات والعمليـات والمخرجات. وحتى في الحالات التي تتم الإشارة لها لا يكون هناك التزام بها، بحيث تصبح الأولوية هي لسير البرنامج وليس لتقصي الجودة فيه.

إن عـدم وجود لجنة للجودة، سواء على مسـتوى المؤسسـة أو البرنامج، وعـدم ضبط لوائح معايير مدققة للتكوين وللتدريب وللتقويم ساهم في تراكم بعض الإكراهات تمثلت على الخصوص في:

- نقص كمـي في الموارد الأكاديمية وعدم مطابقة بعض التخصصـات لطبيعة البرنامج، وضعف الانتاجية العلمية في الميادين العلمية للبرنامج؛
- ضعف التمفصل بين التكوين النظري والتكوين العملي، وما ينتج عنه من عجز المخرجات عن تحليل ومعالجة الوضعيات / المشكلة في الميدان؛
- ضعف ملاءمة أدوات التقييم، خصوصا ما يتعلق بتقييم التداريب؛
- غياب مشروع تخطيط استراتيجي يرسم معالم التطوير ويستشرف الآفاق ويتوقع المخاطر؛
- تحول عدة عوائق موضوعية وذاتية دون انخراط البرنامج الفعلي في البحث العلمي، منها غياب استراتيجيـة عامة للبحث العلمي فـي التربية؛ وافتقار الموارد الأكاديميـة للتخصص الدقيق في الحقول العلمية التي فتحها البرنامج.

ورغـم الرضـى النسـبي الـذي عبـر عنـه الطلبة تجـاه البرنامـج، نتيجـة توفيـره فرص الشغـل لكل المتخرجيـن؛ فإننـا نـرى أن إعادة الاعتمـاد – الترخيـص التي نالهـا البرنامج، بعد إجـراء تقييم داخلي شكلـي، ربمـا تحكم فيها بالدرجة الأولى عامـل توافر الحاجات وارتفاع الطلـب الاجتماعي على هذا التكويـن، أكثـر من الاقتناع بنتائج التقييم الداخلي الذي كان شكليا. وفي ارتباط بكل ذلك فإن البرنامج يعتبـر، بالنظـر إلى صيغته الجديدة التي تحول فيهـا إلى ماستر، حديث العهـد، وبالتالي فهو يحتاج إلى زمن أكاديمي لكي تترسخ فيه معايير الجودة على مسـتوى المدخلات والعمليات والمخرجات؛ لذلك فهـو يحتاج إلـى أن ينخرط في دينامية جديـدة ومقاربات الجودة الشاملة. ولن يتحقـق ذلك إلا بتفعيل آليـات ضمان الجودة على مسـتوى المؤسسـة والبرنامج، وأيضـا العمل على الارتقـاء باللجنة الوطنية لتنسـيق التعليـم العالي إلى لجنـة وطنية للتقويم والاعتمـاد لا تكتفي بمنح «التراخيص» تحت مسـمى الاعتماد، بل تسهر على منح الاعتماد وفق معايير الجودة المتعارف عليها في الاتجاهات الدولية.

المصادر والمراجع العربية

سلامـة، رمـزي (٢٠٠٤). **معاييـر لضمان جودة البرامـج التعليمية فـي التعليم العالي**. بيـروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

سلامة، رمزي (٢٠٠٥). ضمان الجودة في التعليم العالي: الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالميـة. فـي: عدنان الأميـن (محرر)، **ضمان الجودة فـي الجامعات العربيـة** (ص.ص.: ٢٣-١١٢). بيروت: الكتاب السنوي الخامس للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

كليـة علـوم التربية (٢٠٠٧). **الملف الوصفي لطلب الاعتماد لماسـتر إعادة تربيـة الجانحين والاندماج المهني**. الرباط: جامعة محمد الخامس.

كليـة علوم التربية. (٢٠١١) **تقرير حول التقييم الذاتي لبرنامج إعادة تربية الجانحين والاندماج المهني**. الرباط: جامعة محمد الخامس.

المجلـس الأعلى للتعليم (٢٠٠٨). **حالة منظومة التربيـة والتكوين وآفاقها (التقرير التحليلي)**. الرباط: منشورات المجلس.

وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (٢٠٠٣). **دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الماستر**. الرباط: وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.
وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (٢٠٠٤). **كراسة رقم ١٢١٣ حول التصميم النموذجي وحول الندوة التكوينية**. الرباط: وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.
وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (٢٠٠٠). **القانون ٠٠,٠١ المنظم للتعليم العالي**. الرباط: وزارة التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.