الشبكة العربية للتربية المدنية
Arab Network for Civic Education ANHRE

الشبكة الأردنية للتعليم للجميع
Jordan Network for Education for All

EDUCATIONOUTLOUD
advocacy & social accountability

GPE Transforming Education

ورقة سياسات

الحوكمة التشاركية في التعليم

تفعيل دور مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس لتحسين جودة التعليم

الشبكة العربية للتربية المدنية – أنهر والشبكة الأردنية للتعليم للجميع

آب / أغسطس 2026 — عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية

نُشر بواسطة الشبكة العربية للتربية المدنية – أنهر، والشبكة الأردنية للتعليم للجميع، عمّان – الأردن.

سياق إعداد الورقة

يأتي سياق إعداد هذه الورقة ضمن مشروع "أصوات من أجل تعليم دامج" والذي تقوم بتنفيذه الشبكة العربية للتربية المدنية- أنهر والشبكة الاردنية للتعليم للجميع ضمن برنامج "التعليم بصوت عال" بتمويل من صندوق الشراكة العالمية للتعليم بإدارة منظمة أوكسفام-دنمارك، والذي يهدف الى تعزيز مشاركة المجتمع المدني في تخطيط ورصد السياسات التعليمية الدامجة (حسب الاطار الوطني للتنوع والدمج) والمستجيبة للنوع الاجتماعي في الاردن، وعلى مدار 24 شهراً، من أيلول 2025 إلى تموز 2027، بإشراف من وزارة التربية والتعليم. كما ويهدف المشروع بشكل خاص إلى:

1. تعزيز القدرات المؤسسية والفنية لمؤسسات المجتمع المدني (أعضاء الشبكة الاردنية للتعليم) من جميع المحافظات لمناصرة سياسات تعليمية دامجة ومراعية للنوع الاجتماعي.
2. تعزيز التعاون بين منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية وأصحاب المصلحة الإقليميين والدوليين لتعزيز تخطيط سياسات التعليم الدامج ورصدها.
3. تحسين مشاركة المجتمعات المحلية في حملات المناصرة المحلية لدعم سياسات تعليمية دامجة وحساسة للنوع الاجتماعي.

وفي هذا السياق تعمل الشبكة على زيادة انخراط مؤسساتها الأعضاء في عملية تخطيط ورصد سياسات التعليم الدامجة والمستجيبة للنوع الاجتماعي في الأردن بما يضمن شمولية التعليم لجميع الأطفال، لا سيما الفئات الأكثر تهميشاً مثل الأطفال ذوي الإعاقة والفتيات والفئات المحرومة والعرضة للتهميش والإقصاء، وذلك ضمن إعلان الأردن حول الدمج والتنوع في التعليم، وإطار الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج، والإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم في الأردن، والذين يتضمنون كافة الالتزامات والخطط بشأن الدمج والتنوع في الأردن ويوفرون إطار عمل سياسي وأسساً للتوجيهات الفنية والعملية على مختلف المستويات.

جدول المحتويات

◆ **الملخص التنفيذي**

◆ **المنهجية** 5

◆ **المقدمة** 6

◆ **الإطار القانوني** 7

· الأساس التأسيسي: قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 7

· تعليمات مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوية رقم (9) لسنة 2024 7

· قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026 7

◆ **المشكلة السياساتية** 9

◆ **تحليل المشكلة** 9

· المحور الأول: من المشاركة في دعم المدرسة إلى المشاركة في تحسين جودة التعليم 9

· المحور الثاني: من المشاركة القائمة على الانطباعات إلى المشاركة المبنية على البيانات والأدلة 10

· المحور الثالث: من حشد الموارد إلى توجيه الدعم المجتمعي نحو أولويات تحسين التعليم 11

· المحور الرابع: من وجود قنوات المشاركة إلى ضمان الاستجابة والمساءلة 11

· المحور الخامس: بناء قدرات المجالس وتعزيز فعاليتها المؤسسية 12

· المحور السادس: تعزيز الربط المؤسسي بين المشاركة المحلية وصنع السياسات التعليمية 12

◆ **التوصيات السياساتية** 13

◆ **المصادر** 16

01 الملخص التنفيذي

يمتلك الأردن إطاراً مؤسسياً للمشاركة المجتمعية في التعليم من خلال مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس، بما يوفر أساساً مهماً لإشراك المدارس وأولياء الأمور والمجتمع المحلي في دعم العملية التعليمية والمساهمة في تطويرها. إلا أن وجود هذه الهياكل لا يضمن، بحد ذاته، أن تكون المشاركة مؤثرة في تحسين جودة التعليم ونتائج تعلم الطلبة. فالتحدي الأساسي لا يتمثل في غياب المجالس أو الحاجة إلى توسيع صلاحياتها، وإنما في محدودية توظيف أدوارها القائمة وربطها بصورة مؤسسية بدورة التخطيط والتحسين والمساءلة في النظام التعليمي.

وتستند هذه الورقة إلى مراجعة الإطار التنظيمي لمجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس، وإلى نتائج الحوارات متعددة الأطراف التي نُفذت في أقاليم الشمال والوسط والجنوب، والاستبيان الذي شمل أصحاب مصلحة من مؤسسات المجتمع المدني وأعضاء المجالس ومجالس المدارس، إضافة إلى الأدلة والممارسات ذات الصلة. وقد أظهرت هذه المصادر مجتمعة أن المجالس تؤدي أدواراً مهمة في التواصل مع المجتمع، ومناقشة الاحتياجات، وتقديم المشورة، وحشد الدعم والموارد، إلا أن مشاركتها لا تزال محدودة في بعض الوظائف التي ترتبط مباشرة بتحسين جودة التعليم.

وتظهر إحدى أبرز الفجوات في ضعف ارتباط مشاركة المجالس بدورة التحسين المدرسي؛ فعلى الرغم من اطلاعها على الخطط وعقد الاجتماعات ومتابعة بعض الاحتياجات، فإن مشاركتها لا تمتد بصورة مؤسسية ومنتظمة إلى المراجعة الذاتية للمدرسة، وتحليل مؤشرات الأداء، ومناقشة نتائج التعلم، ومتابعة أثر التدخلات. كما أظهرت مراجعة مؤشرات المدرسة الفاعلة أن المشاركة المجتمعية تركز بصورة أساسية على التواصل وبناء العلاقات والاستفادة من الموارد، دون تحديد واضح لدور المجالس في تحليل البيانات أو مراجعة الخطط أو تقييم أثر التدخلات.

وتؤكد نتائج الاستبيان الحاجة إلى تعزيز هذا الجانب؛ إذ أفاد **59.3%** من المشاركين بأن مناقشة نتائج التحصيل الدراسي مع المجتمع تتم بصورة جزئية فقط، بينما أشار **53.3%** إلى أن بيانات الأداء المدرسي تُنشر أحياناً فقط، وأكد **24.4%** عدم نشرها نهائياً. وتشير هذه النتائج إلى أن التحدي لا يتعلق فقط بتوفر البيانات داخل النظام التعليمي، وإنما بمدى تحويلها إلى معلومات مفهومة وقابلة للاستخدام في الحوار المجتمعي وتحديد الأولويات ومتابعة التحسين.

كما أظهرت الحوارات أن مساهمة المجالس في حشد الموارد وبناء الشراكات تمثل قيمة مهمة للمجتمع والمدرسة، لكنها تحتاج إلى ارتباط أكبر بأولويات التحسين المدرسي. فالدعم المجتمعي قد يستجيب في بعض الحالات لاحتياجات آنية أو متفرقة، بينما يمكن تعظيم أثره عندما يرتبط بمشكلة تعليمية محددة، وخطة واضحة، ونتيجة متوقعة، وآلية لمتابعة الأثر. وفي هذا السياق، برز في حوار إقليم الجنوب أهمية تعزيز التنسيق بين مديريات التربية والتعليم ومجالس المحافظات بما يساعد على توجيه الموارد المحلية نحو الأولويات التعليمية الأكثر إلحاحاً.

وفي مجال المساءلة، أظهرت الحوارات وجود قنوات قائمة للشكاوى والتغذية الراجعة، مثل صناديق الشكاوى والخط الساخن ومستشاري التطوير المدرسي، إلا أن الفجوة تتمثل في ضعف وضوح مسار الاستجابة والمتابعة بين المستويات المختلفة. ومن ثم، فإن الحاجة ليست إلى إنشاء مزيد من قنوات الشكاوى بقدر ما هي إلى بناء دورة واضحة تبدأ بطرح القضية وتوثيقها وإحالتها إلى الجهة المختصة، وتنتهي بالاستجابة وإبلاغ المجلس والمتابعة.

كما كشفت الحوارات عن الحاجة إلى تعزيز قدرات المجالس ودعم استدامة عملها، خاصة مع الاعتماد الملحوظ على الجهد التطوعي الفردي. فالأدوار المقترحة للمجالس في استخدام البيانات، وتحديد الأولويات، وبناء الشراكات، والمتابعة والمساءلة، تتطلب قدرات وأدوات عملية ودعماً تنظيمياً يتجاوز التدريب العام.

وانطلاقاً من ذلك، تقترح الورقة إعادة تفعيل أدوار المجالس القائمة بدلاً من توسيع صلاحياتها، من خلال ستة توجهات مترابطة:

1. إدماج المجالس في دورة تحسين جودة التعليم: من خلال إشراكها في تحديد أولويات التحسين، ومناقشة الخطط، ومتابعة التدخلات والنتائج، ضمن حدود أدوارها المجتمعية ودون نقل المسؤوليات الفنية والتنفيذية إليها.

2. تعزيز المشاركة المبنية على البيانات والأدلة: من خلال إتاحة مؤشرات أداء تعليمية ومدرسية مجمعة ومبسطة ومرتبطة بدور المجالس، واستخدامها بصورة دورية في الحوار وتحديد الأولويات ومتابعة التحسين، مع بناء القدرات الأساسية للأعضاء في قراءة البيانات.

3. توجيه الموارد والشراكات نحو أولويات التحسين: بحيث تنتقل مساهمة المجالس من حشد الموارد والاستجابة للاحتياجات إلى توجيه الدعم والشراكات نحو مشكلات تعليمية محددة وربطها بخطط التطوير ومتابعة نتائجها.

4. تفعيل التغذية الراجعة والمساءلة المجتمعية: من خلال تطوير مسار مؤسسي واضح وموثق للتعامل مع القضايا والتوصيات التي ترفعها المجالس، وتحديد الجهة المسؤولة عن الاستجابة والإطار الزمني لها، وإعادة نتائج الاستجابة إلى المجلس ومتابعتها.

5. بناء قدرات المجالس وتعزيز فعاليتها المؤسسية: من خلال تدريب عملي مشترك لأعضاء المجالس ومديري المدارس ومستشاري التطوير المدرسي، وتوفير أدوات عمل مبسطة ودعم تنظيمي ولوجستي أساسي يساعد على استدامة المشاركة وتقليل الاعتماد على الجهد الفردي.

6. تعزيز الربط بين الخبرة المحلية وصنع السياسات التعليمية: من خلال تطوير آلية تشاور وتمثيل دوري تتيح نقل القضايا والأولويات والخبرات المتولدة من المدارس والمجتمعات المحلية إلى المستويات الوطنية المعنية بصنع السياسات، دون منح المجالس دوراً في اتخاذ القرار الوطني.

وتتكامل هذه التوصيات ضمن تحول واحد في مفهوم الحوكمة التشاركية في التعليم: من المشاركة بوصفها دعماً واستشارة، إلى المشاركة بوصفها مساهمة منظمة في تحسين التعليم. ولا يتطلب هذا التحول إنشاء منظومة جديدة أو نقل الصلاحيات والمسؤوليات التنفيذية إلى المجالس، وإنما إعادة توظيف الهياكل القائمة وربطها بصورة أوضح بدورة التحسين المستمر.

وبذلك، يصبح معيار نجاح مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس ليس مقدار الصلاحيات التي تمتلكها، ولا حجم الموارد التي تحشدها، وإنما مدى مساهمتها الفعلية في تحسين القرارات والممارسات التعليمية، والاستجابة لاحتياجات المدارس والطلبة، وتعزيز جودة التعليم ونتائج التعلم.

02 المنهجية

استندت هذه الورقة إلى مجموعة من الإجراءات التشاركية والعمليات البحثية والتحليلية، وإلى خلاصات ونتائج الحوارات السياساتية متعددة الأطراف التي تم عقدها في الأقاليم الثلاثة، وذلك وفق منهجية تجمع بين المقاربة الحقوقية، وتحليل السياسات والوثائق، والاستناد إلى الأدلة من الواقع الميداني. وقد ارتكزت المنهجية على ما يلي:

- اعتماد مقاربة حقوقية تنطلق من الحق في التعليم، ومبادئ المساواة وعدم التمييز والإنصاف، باعتبار التعليم حقاً أساسياً من حقوق الإنسان وعنصراً أساسياً في المواطنة، تكفله الأطر الدستورية الوطنية وتؤكده الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان.
- مراجعة وتحليل الوثائق والسياسات والخطط والاستراتيجيات الوطنية ذات الصلة بالتعليم، بما في ذلك الأطر القانونية والسياساتية الناظمة للعملية التعليمية والتربوية.
- تحليل الأدلة والمعلومات المستمدة من الواقع الميداني، بما في ذلك مخرجات اللقاءات وورش العمل وعمليات جمع المعلومات التي نفذتها الشبكة الأردنية للتعليم للجميع.
- تحليل نتائج الحوارات السياساتية متعددة الأطراف التي عُقدت على مستوى الأقاليم، بمشاركة ما يقارب 160 مشاركاً ومشاركة يمثلون مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة، بمن فيهم أولياء الأمور، والمعلمون، ومديرو المدارس، ومديريات التربية والتعليم، والمجالس المحلية والتربوية، ومؤسسات المجتمع المدني، والناشطون.
- تحليل نتائج الاستبيان الكمي والنوعي الميداني الموزع خلال جلسة الحوار الخاصة بإقليم الشمال حول واقع وآفاق "المشاركة المجتمعية في التعليم". وقد بلغ إجمالي المشاركين في الاستبيان 54 مشاركاً ومشاركة، مع تنوع في تمثيل أصحاب المصلحة وغلبة واضحة لممثلي

المجتمع المدني والقيادات المحلية (قيادي مجتمعي 37%، مؤسسة مجتمع مدني 35.2%، موظف/إداري/معلم في الوزارة 25.9%، عضو مجلس تطوير تربوي 14.8%، طالب 9.3%، عضو شبكة مدارس 7.4%، ولي أمر 7.4%، عضو مجلس أولياء الأمور 3.7%، عضو مجلس محلي/لامركزية 3.7%، مع إمكانية إشارة المشارك لأكثر من صفة). وهدف الاستبيان إلى قياس الفجوة بين وجود أطر المشاركة المجتمعية في التعليم (مجالس، شبكات، لجان) وبين فاعليتها الحقيقية في التأثير على القرار وجودة التعليم — أي اختبار الفرضية المركزية لورقة السياسات نفسها ميدانياً وبصورة كمية ونوعية موثقة.

- تحليل الفجوة بين الأطر القانونية والسياساتية القائمة وبين مستوى تنفيذها على أرض الواقع، مع التركيز على مدى انعكاس السياسات والالتزامات الوطنية على واقع التعليم واحتياجات الفئات المختلفة، خاصة الأشخاص ذوي الإعاقة.

وتأتي هذه المنهجية انسجاماً مع طبيعة عمل الشبكة الأردنية للتعليم للجميع، التي ركزت على الانتقال من التشخيص الوطني العام إلى رصد واقع التعليم على مستوى المديريات والمدارس، والاستناد إلى أصوات وتجارب أصحاب المصلحة، وصولاً إلى صياغة توصيات قائمة على الأدلة ورفعها إلى المستوى الوطني.

03 المقدمة

أصبحت المشاركة المجتمعية خلال العقود الأخيرة إحدى الركائز الأساسية للإصلاحات التعليمية على المستوى العالمي، حيث تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الأنظمة التعليمية الأكثر نجاحاً لا تعتمد فقط على كفاءة المعلمين والمناهج، وإنما تقوم كذلك على بناء شراكات قائمة على الثقة والمسؤولية المشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي. ولم تعد المشاركة المجتمعية تُفهم بوصفها مساهمة تطوعية أو دعماً مادياً للعمل المدرسي، بل أصبحت ترتبط بصورة متزايدة بمفاهيم الحوكمة التشاركية، والمساءلة المجتمعية، واستخدام البيانات، وتحسين نتائج التعلم. وفي الأردن، شهدت السنوات الماضية تطوراً ملحوظاً في الأطر التنظيمية التي تحكم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، كما سعت وزارة التربية والتعليم إلى تعزيز اللامركزية التعليمية، وإيجاد هياكل مختلفة للمشاركة المجتمعية على مستوى المدرسة والمديرية. كما أدرجت الشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ضمن مؤشرات المدرسة الفاعلة، باعتبارها أحد مكونات جودة المدرسة. ورغم هذا التقدم، فإن الممارسات الفعلية للمشاركة المجتمعية ما تزال تعكس نموذجاً تقليدياً يركز على بناء العلاقات، وتنظيم الأنشطة، وحشد الموارد، بينما تبقى مساهمة المجتمع المحلي في عملية التأثير في السياسات التعليمية محدودة. وقد أدى ذلك إلى وجود فجوة واضحة بين فلسفة الإصلاح التربوي القائمة على التحسين المستمر والقرارات المبنية على الأدلة، وبين طبيعة العلاقة السائدة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وتأتي هذه الورقة في سياق نقاش وطني متجدد حول مستقبل الحوكمة التعليمية، عززه صدور قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026 الذي أعاد هيكلة المنظومة التعليمية على المستوى الوطني. وقد كشفت جلسات الحوار المجتمعي التي عُقدت في أقاليم المملكة الثلاثة خلال عام 2026 عن توافق واسع بين مختلف أصحاب العلاقة على أن الأردن يمتلك أطراً مؤسسية للمشاركة المجتمعية في التعليم، غير أن هذه الأطر لم تصل بعد بصورة كاملة إلى التأثير الفعلي في سياسات التعليم، وتنطلق هذه الورقة من هذا التشخيص لتطرح السؤال المحوري: كيف يمكن تحويل المشاركة المجتمعية من إطار داعم واستشاري إلى إطار للحوكمة التشاركية يسهم بصورة مباشرة في تحسين جودة التعليم ونتائج تعلم الطلبة؟

ومن هنا تأتي أهمية مجالس التطوير التربوي وشبكات المدارس التي تلعب دوراً محورياً في البنية المؤسسية للمشاركة المجتمعية في قطاع التعليم الأردني منذ أن أرسى قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 الأساس القانوني لإنشاء مجالس محلية للمدارس ومجالس للآباء والمعلمين. وقد تطورت هذه المنظومة عبر تعليمات تنظيمية متعاقبة، من تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس ومجالس التطوير التربوي رقم (1) لسنة 2014، وصولاً إلى تعليمات مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوية رقم (9) لسنة 2024 النافذة حالياً.

04 الإطار القانوني

الأساس التأسيسي: قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994

صدرت تعليمات مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوية بمقتضى الفقرة (ل) من المادة (6) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته، التي نصت على مسؤولية الوزارة عن تعزيز العلاقة بين المؤسسة التعليمية ومجتمعها المحلي من خلال إنشاء مجالس محلية للمدارس ومجالس للآباء والمعلمين. وقد ظل هذا النص، منذ أكثر من ثلاثة عقود، المرجعية القانونية الوحيدة التي تستند إليها منظومة المشاركة المجتمعية في التعليم، رغم توالي التعليمات التنفيذية وتغير أرقامها.

النص التأسيسي — قانون رقم (3) لسنة 1994

الفقرة (ل) من المادة (6): مسؤولية الوزارة عن تعزيز العلاقة بين المؤسسة التعليمية ومجتمعها المحلي من خلال إنشاء مجالس محلية للمدارس ومجالس للآباء والمعلمين.

تعليمات مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوية رقم (9) لسنة 2024

ألغت هذه التعليمات، النافذة حالياً، تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس ومجالس التطوير التربوي رقم (1) لسنة 2014، وأعادت هيكلة المنظومة على أربعة مستويات متدرجة: فريق تطوير المدرسة برئاسة مدير المدرسة وعضوية أربعة معلمين منسقين (المادة 3)؛ فريق تطوير المديرية برئاسة مدير المديرية وعضوية رؤساء الأقسام الفنية (المادة 4)؛ مجلس الشبكة الذي يضم كل شبكة منه ما بين (5-6) مدارس، برئاسة أحد أفراد المجتمع المحلي المنتخب من الهيئة العامة، وعضوية مديري المدارس وممثلي أولياء الأمور والمجتمع المحلي والطلبة (المادتان 5 و6)؛ ومجلس التطوير التربوي على مستوى المديرية، برئاسة أحد رؤساء مجالس الشبكات المنتخبين، وعضوية فريق تطوير المديرية ورؤساء مجالس الشبكات (المادة 13).

وتكمن الإشكالية القانونية المحورية في أن التعليمات، رغم إعادة هيكلتها التنظيمية، أبقت على التوصيف القانوني للدور دون تغيير جوهري: فقد نصت المادة (7) صراحة على أن يكون دور مجلس الشبكة "استشارياً وداعماً للمدرسة"، ونصت المادة (14) بالصيغة ذاتها على أن يكون دور مجلس التطوير التربوي "استشارياً وداعماً للمديرية". وقد عززت المادة (15/ج) هذا التوصيف من خلال حظر صريح على رئيس وأعضاء المجلسين القيام بأي مهام غير منصوص عليها في التعليمات، أو التدخل في العملية التعليمية التعلمية، بما يغلق الباب أمام أي تفسير موسع لدور المجالس يتجاوز الاستشارة والدعم.

الإشكالية القانونية المحورية

المادة (7) ومثيلتها المادة (14): يكون دور مجلس الشبكة ومجلس التطوير التربوي "استشارياً وداعماً" — دون تغيير جوهري رغم إعادة الهيكلة التنظيمية لعام 2024.

كما شددت المادة (8) شروط العضوية لتشمل الحصول على الدرجة الجامعية الأولى كحد أدنى، وهو الشرط الذي رصدت جلسات الحوار الإقليمية أنه قد يستبعد أفراداً من المجتمع المحلي يمتلكون خبرة واسعة وقدرة على التأثير رغم عدم حصولهم على مؤهل جامعي. وحددت المادة (15/أ) مدة العضوية بسنتين قابلة للاستمرار بارتباطها بتمثيل العضو للجهة التي يمثلها، فيما نصت المادة (16) على حق الوزير في حل أي من المجلسين في حال مخالفته أحكام التشريعات النافذة، بما يعكس استمرار هيمنة السلطة المركزية على هذه الهياكل التمثيلية حتى بعد انتخابها.

قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم (13) لسنة 2026

يوفر القانون الموحد الجديد، من خلال إنشائه مجلس التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية على المستوى الوطني، سياقاً مؤسسياً أوسع يمكن أن يُبنى عليه لإعادة النظر في صلاحيات المجالس المحلية، غير أن أنظمته وتعليماته التنفيذية التفصيلية المتعلقة بالمشاركة المجتمعية لا تزال قيد الإصدار حتى تاريخ إعداد هذه الورقة، بما يجعل معالجة هذه المسألة عبر تعليمات مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوية القائمة هي المسار التشريعي الأقرب للتنفيذ في المدى القصير.

05 المشكلة السياساتية

إن مراجعة تعليمات مجالس أولياء الأمور والمعلمين، وتعليمات مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوي، ومؤشرات المدرسة الفاعلة، تقود إلى نتيجة أساسية تتمثل في أن الأردن لا يعاني من غياب المشاركة المجتمعية، بل من وجود نموذج للمشاركة المجتمعية لم يعد كافياً للاستجابة للتحولات التي يشهدها قطاع التعليم ومتطلبات تحسين جودة التعلم. ومن هنا، فإن المشكلة الحقيقية ليست كمية، أي ليست في عدد المجالس أو الاجتماعات أو المبادرات، وإنما هي مشكلة نوعية تتعلق بطبيعة المشاركة ذاتها، ووظيفتها، ومدى تأثيرها الفعلي في السياسات التعليمية.

06 تحليل المشكلة

تتناول الورقة المشكلة من عدة محاور كالتالي:

المحور الأول: من المشاركة في دعم المدرسة إلى المشاركة في تحسين جودة التعليم

يمتلك الأردن أطراً مؤسسية قائمة لمشاركة المجتمع المحلي في التعليم، من خلال مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس ومجالس أولياء الأمور، بما يوفر أساساً مؤسسياً يمكن البناء عليه لتعزيز الحوكمة التشاركية في التعليم. وقد أكدت جلسة الحوار في إقليم الشمال أن هذه الأطر تمثل حضوراً مؤسسياً قائماً للمشاركة المجتمعية، إلا أنها لم تصل بعد بصورة كاملة إلى مستوى الحوكمة التشاركية الفاعلة.

وتشير الأدلة الميدانية إلى أن مجالس التطوير التربوي ومجالس الشبكات تؤدي بالفعل أدواراً في متابعة احتياجات المدارس، والتواصل مع المجتمع المحلي، ودعم المدارس، والاطلاع على الخطط التطويرية وعقد الاجتماعات الدورية. إلا أن هذه المشاركة لا تزال تتركز بدرجة كبيرة في الاستشارة والدعم وحشد الموارد، ولا ترتبط بصورة مؤسسية ومنتظمة بالعمليات الأساسية لتحسين جودة التعليم ونتائج تعلم الطلبة. فقد أظهرت جلسات الحوار في الأقاليم الثلاثة أن المجالس تطلع على الخطط وتعقد اجتماعاتها بانتظام، لكنها لا تشارك بصورة مؤسسية في المراجعة الذاتية للمدرسة أو في مناقشة مؤشرات التعلم.

وتتضح هذه الفجوة بصورة أكبر عند مراجعة إطار المدرسة الفاعلة؛ إذ تركز مؤشرات مشاركة أولياء الأمور والشراكات المجتمعية على التواصل وبناء العلاقات والاستفادة من الموارد، ولا تتضمن مؤشرات محددة لمشاركة مجالس التطوير التربوي أو مجالس الشبكات في تحليل البيانات التعليمية، أو مناقشة نتائج التحصيل، أو مراجعة الخطط التطويرية، أو تقييم أثر التدخلات. وبالتالي، فإن محدودية أثر المجالس لا ترتبط فقط بطبيعة الصلاحيات المنصوص عليها في التعليمات، وإنما أيضاً بالطريقة التي صُممت بها منظومة مؤشرات الأداء المدرسي، والتي أبقت هذه المجالس خارج جزء مهم من دورة الجودة والتحسين.

وتدعم نتائج الاستبيان هذا التشخيص. فقد أفاد **40.4%** من المشاركين بأن إشراك المجالس يتم قبل اتخاذ القرار، بينما أشار **34%** إلى أن المشاركة تقتصر على الإعلام والإخبار بعد اتخاذ القرار، و**25.5%** إلى عدم وجود مشاركة في اتخاذ القرار على الإطلاق. كما أظهرت النتائج أن **59.3%** من المشاركين يرون أن مناقشة نتائج التحصيل الدراسي مع المجتمع تتم بصورة جزئية فقط، في حين أفاد **53.3%** بأن بيانات الأداء المدرسي تُنشر أحياناً فقط، وأكد **24.4%** عدم نشرها نهائياً. وتجدر الإشارة إلى أن **35.2%** من المشاركين في الاستبيان كانوا من مؤسسات المجتمع المدني، و**14.8%** من أعضاء المجالس التربوية، و**7.4%** من أعضاء مجالس المدارس، بما يمنح هذه النتائج أهمية خاصة في فهم العلاقة بين المشاركة المجتمعية والمعلومات التعليمية والمساءلة.

ولا يعني ذلك أن المجالس غائبة عن العملية التعليمية، وإنما أن المشاركة القائمة لا تصل بصورة منتظمة إلى النقطة التي يمكن أن تؤثر فيها في تحسين التعليم. فالمجلس قد يناقش احتياجاً لمدرسة، أو يساهم في توفير مورد، أو يقدم رأياً في قضية تعليمية، لكن لا توجد بالقدر الكافي آلية تربط هذه المساهمة بمشكلة تعليمية محددة، أو بمؤشر أداء، أو بأولوية واردة في الخطة التطويرية، أو بنتيجة يمكن متابعتها وقياس أثرها.

ومن هنا، فإن القضية السياساتية ليست تحويل مجالس التطوير التربوي ومجالس الشبكات إلى جهات تنفيذية أو منحها مسؤوليات إدارية جديدة، وإنما إعادة توظيف أدوارها القائمة بحيث تصبح جزءاً من دورة التحسين المدرسي. ويشمل ذلك الانتقال تدريجياً من المشاركة في تقديم الدعم والاستشارة إلى المشاركة في تحديد الأولويات التعليمية، وفهم البيانات ذات الصلة، ومناقشة نتائج التعلم، ومراجعة التقدم في الخطط التطويرية، ومتابعة القضايا التي تؤثر في تعلم الطلبة ورفاههم، وتقديم التغذية الراجعة حول أثر التدخلات.

وتؤكد جلسة حوار إقليم الوسط أهمية هذا الاتجاه؛ إذ ربط المشاركون بين تحديات مثل اكتظاظ الصفوف، ونقص الأبنية، وضعف التعليم الدامج، وبين كفاءة التخطيط والتمويل والحوكمة، وليس فقط بندرة الموارد المالية. وهذا يعني أن تحسين الحوكمة التشاركية يمكن أن يكون مدخلاً لتحسين استجابة النظام التعليمي لاحتياجات المدارس والطلبة والمجتمعات المحلية، وليس مجرد إصلاح تنظيمي يتعلق بالمجالس نفسها.

المحور الثاني: من المشاركة القائمة على الانطباعات إلى المشاركة المبنية على البيانات والأدلة

تُعد إتاحة المعلومات واستخدامها بصورة منتظمة أحد الشروط الأساسية لتحويل المشاركة المجتمعية من مشاركة استشارية أو داعمة إلى مشاركة قادرة على الإسهام في تحسين جودة التعليم. فمشاركة مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس في تحديد الأولويات ومتابعة الخطط تتطلب توافر معلومات موثوقة ومفهومة حول واقع المدارس وأداء الطلبة، بما يسمح بانتقال الحوار من التعبير عن الاحتياجات والانطباعات إلى فهم المشكلات وتحديد أولويات التدخل ومتابعة نتائجها.

وتشير نتائج الاستبيان إلى وجود فجوة في هذا الجانب؛ إذ أفاد **59.3%** من المشاركين بأن مناقشة نتائج التحصيل الدراسي مع المجتمع تتم بصورة «جزئية» فقط، بينما أشار **53.3%** إلى أن بيانات الأداء المدرسي تُنشر «أحياناً» فقط، وأكد **24.4%** عدم نشرها نهائياً. وتجدر الإشارة إلى أن **35.2%** من المشاركين في الاستبيان كانوا من مؤسسات المجتمع المدني، و**14.8%** من أعضاء المجالس التربوية، و**7.4%** من أعضاء مجالس المدارس، الأمر الذي يعكس بصورة مباشرة خبرة الفئات المشاركة في منظومة الحوكمة المجتمعية في التعامل مع المعلومات التعليمية.

ولا تشير هذه النتائج بالضرورة إلى غياب البيانات التعليمية داخل النظام التربوي، وإنما تكشف عن محدودية تحويل البيانات المتاحة إلى معلومات قابلة للاستخدام في الحوار المجتمعي وفي تحديد أولويات التحسين. فالمشكلة لا تقتصر على ما إذا كانت البيانات منشورة أم لا، وإنما تشمل مدى انتظام مشاركتها، ووضوحها، وقدرة المجالس وأصحاب المصلحة على فهمها واستخدامها في مناقشة واقع المدرسة وأدائها.

ويتقاطع ذلك مع ما أظهرته جلسات الحوار في الأقاليم الثلاثة؛ إذ تبين أن قنوات الشكاوى والتغذية الراجعة قائمة بالفعل، سواء من خلال صناديق الشكاوى أو الخط الساخن للوزارة أو مستشاري التطوير المدرسي، إلا أن التحدي الأساسي لا يتمثل في غياب قنوات المشاركة، وإنما في ضعف وضوح مسار التغذية الراجعة والمساءلة بين المستويات المختلفة، وبخاصة في اتجاه مجالس الشبكات نحو الوزارة.

كما أظهرت مراجعة مؤشرات المدرسة الفاعلة أن المشاركة المجتمعية تتركز بصورة أساسية على التواصل وبناء العلاقات والاستفادة من الموارد، دون وجود مؤشرات محددة تعكس مشاركة مجالس التطوير التربوي ومجالس الشبكات في تحليل البيانات التعليمية أو مناقشة نتائج التحصيل أو مراجعة الخطط التطويرية أو تقييم أثر التدخلات. وهذا يفسر جانباً من الفجوة التي رصدتها الحوارات الميدانية؛ فالمجالس تطلع على الخطط وتعقد اجتماعاتها الدورية، لكنها لا تشارك بصورة مؤسسية في المراجعة الذاتية للمدرسة أو في مناقشة مؤشرات التعلم، لأن إطار المدرسة الفاعلة نفسه لا يحدد لها دوراً واضحاً في هذه العمليات.

ومن ثم، فإن التحدي السياساتي لا يتمثل في منح المجالس وصولاً مفتوحاً إلى جميع البيانات التعليمية، ولا في تحويلها إلى جهات فنية تتولى تحليل أداء المدارس، وإنما في إنشاء آلية مؤسسية تتيح لها الوصول إلى الحد المناسب من المعلومات التعليمية المجمعة والمرتبطة بدورها، وفهمها ومناقشتها واستخدامها في تحديد الأولويات ومتابعة التحسين.

ويكتسب هذا التوجه أهمية خاصة لأن المعرفة التي يمتلكها المجتمع المحلي يمكن أن تكمل البيانات الرسمية؛ فالبيانات تساعد على تحديد حجم المشكلة واتجاهاتها، بينما يمكن للمجالس وأصحاب المصلحة المحليين المساهمة في تفسير العوامل المرتبطة بالسياق المحلي وتحديد الاستجابات الممكنة، ومتابعة مدى ملاءمة التدخلات لاحتياجات المدرسة والطلبة.

المحور الثالث: من حشد الموارد إلى توجيه الدعم المجتمعي نحو أولويات تحسين التعليم

تؤدي مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس دوراً مهماً في حشد الدعم المجتمعي والاستجابة لبعض احتياجات المدارس، سواء من خلال تعبئة الموارد المحلية، أو بناء الشراكات، أو المساهمة في توفير بعض الاحتياجات والأنشطة. ويمثل هذا الدور أحد الجوانب

الإيجابية للمشاركة المجتمعية في التعليم، إلا أن الاستفادة من هذه الإمكانات لا تزال بحاجة إلى مزيد من التنظيم والارتباط بأولويات تحسين التعليم.

وتكشف المعطيات الميدانية أن قيمة الدعم الذي تقدمه المجالس ترتبط بدرجة كبيرة بقدرتها على التواصل مع المجتمع المحلي وبالمبادرات والجهود الفردية لأعضائها، في حين لا توجد بالقدر الكافي آليات مؤسسية تربط هذا الدعم بصورة منتظمة بالاحتياجات التعليمية ذات الأولوية أو بالخطط التطويرية للمدارس والشبكات. ولذلك، قد يتحول الدعم المجتمعي في بعض الحالات إلى استجابات لاحتياجات آنية أو متفرقة، بدلاً من أن يكون جزءاً من تدخل منظم يستهدف معالجة مشكلة تعليمية محددة ومتابعة أثرها.

ولا تكمن القضية هنا في ضعف استعداد المجتمع المحلي للمساهمة، وإنما في كيفية توجيه هذه المساهمات بحيث تحقق قيمة تعليمية أكبر وأكثر استدامة، فالموارد المجتمعية، سواء كانت مالية أو عينية أو معرفية أو بشرية، يمكن أن تصبح أكثر فاعلية عندما تستجيب لفجوة محددة في المدرسة، وتنسجم مع أولويات خطة التطوير، وتكون النتيجة المتوقعة منها واضحة، وتخضع للمتابعة والتقييم.

وتتصل هذه المسألة أيضاً بمستوى أوسع من العلاقة بين الحوكمة المحلية وتمويل التعليم. فقد أظهرت جلسة الحوار في إقليم الجنوب أن تعزيز التنسيق بين مديريات التربية والتعليم ومجالس المحافظات يمكن أن يسهم في زيادة حصة التعليم من الموازنات المحلية وتوجيهها نحو الأولويات التنموية الأكثر إلحاحاً، بما يربط تطوير المشاركة المجتمعية بمسار أوسع يتعلق بتمويل التعليم وعدالة توزيع الموارد على المستوى المحلي والإقليمي.

وفي الوقت نفسه، أظهرت جلسات الحوار أهمية معالجة الاعتماد المفرط على الجهد التطوعي الفردي في عمل المجالس. فاستدامة الدور المجتمعي لا ينبغي أن تعتمد بصورة أساسية على قدرة رئيس المجلس أو أعضائه على توفير الوقت والعلاقات والموارد بصورة شخصية، وإنما تحتاج إلى حد أدنى من الدعم المؤسسي والتنظيمي الذي يساعد المجالس على أداء أدوارها بصورة منتظمة وموثقة. وقد انعكس ذلك في توصيات المسودة الأصلية المتعلقة بتوفير دعم لوجستي وحوافز مؤسسية لرؤساء مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوي للتخفيف من الاعتماد المفرط على الجهد التطوعي الفردي.

ومن منظور جودة التعليم، فإن المطلوب ليس زيادة حجم الموارد التي تحشدها المجالس بحد ذاته، وإنما تحسين العلاقة بين الموارد المجتمعية والأولويات التعليمية والنتائج المتوقعة. فالمجلس الأكثر فاعلية ليس بالضرورة المجلس الذي يجمع أكبر قدر من التبرعات أو يقدم أكبر عدد من الأنشطة، وإنما المجلس الذي يستطيع، بالتعاون مع المدرسة والمجتمع المحلي، توجيه ما يتوافر من إمكانات نحو قضية تعليمية ذات أولوية، ومتابعة ما إذا كانت هذه المساهمة قد أسهمت فعلاً في تحسين الوضع الذي استهدفته.

المحور الرابع: من وجود قنوات المشاركة إلى ضمان الاستجابة والمساءلة

تُعد التغذية الراجعة والمساءلة المجتمعية من المكونات الأساسية للحوكمة التشاركية الفاعلة؛ إذ لا تكتمل قيمة مشاركة المجتمع المحلي بمجرد إتاحة قنوات لإبداء الرأي أو تقديم الشكاوى والمقترحات، وإنما تتطلب وجود مسار واضح يضمن وصول الملاحظات إلى الجهة المعنية، والتعامل معها، وإبلاغ أصحابها بما تم بشأنها، ومتابعة القضايا ذات الأولوية حتى الوصول إلى نتيجة واضحة.

وتشير الأدلة الميدانية إلى أن منظومة التعليم في الأردن تمتلك بالفعل عدداً من قنوات الشكاوى والتغذية الراجعة، بما في ذلك صناديق الشكاوى، والخط الساخن لوزارة التربية والتعليم، ومستشاري التطوير المدرسي. وعليه، لا تتمثل الفجوة الأساسية في غياب قنوات المشاركة، وإنما في ضعف وضوح مسار التغذية الراجعة والاستجابة والمساءلة بين المستويات المختلفة للنظام التعليمي، ولا سيما في العلاقة بين مجالس شبكات المدارس ومجالس التطوير التربوي والمديريات والوزارة. وقد أظهرت الحوارات متعددة الأطراف أن هذا المسار يحتاج إلى مزيد من التنظيم والوضوح، بحيث يعرف أصحاب المصلحة الجهة المسؤولة عن التعامل مع القضية، وما الإجراء الذي يمكن اتخاذه، ومتى يمكن توقع الاستجابة.

وتتصل هذه الفجوة بصورة مباشرة بمحدودية استخدام المعلومات التعليمية في الحوار والمساءلة. فقد أظهر الاستبيان أن **59.3%** من المشاركين يرون أن مناقشة نتائج التحصيل الدراسي مع المجتمع تتم بصورة «جزئية» فقط، بينما أشار **53.3%** إلى أن بيانات الأداء المدرسي تُنشر «أحياناً» فقط، وأكد **24.4%** عدم نشرها نهائياً. وتعني هذه النتائج أن دورة المشاركة لا تزال غير مكتملة؛ فالمعلومات لا تتحول بصورة منتظمة إلى نقاش مجتمعي، والنقاش لا يرتبط دائماً بتوصيات أو قرارات واضحة، كما لا تتوافر بالقدر الكافي آليات تتيح متابعة ما تم اتخاذه استجابةً للقضايا المطروحة.

وتزداد أهمية هذه المسألة عندما يتعلق الأمر بمجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس، باعتبارها أطر المشاركة المجتمعية الرسمية المرتبطة بالمدارس والمديريات. فالمجلس قد يرصد مشكلة أو ينقل ملاحظة من المجتمع المحلي أو يقدم توصية، لكن قيمة هذه المشاركة تظل

محدودة إذا لم يكن هناك مسار مؤسسي واضح يحدد ما يحدث بعد رفع التوصية: من يتلقاها؟ من يدرسها؟ ما المدة المتوقعة للاستجابة؟ وما الذي يحدث إذا كانت القضية تتطلب إحالتها إلى مستوى إداري أعلى؟

وبالتالي، فإن التحدي لا يتمثل في تحويل المجالس إلى جهات رقابية، وإنما في تفعيل المساءلة المجتمعية بوصفها أداة لتحسين الأداء والاستجابة. فدور المجلس هو طرح القضايا استناداً إلى المعلومات والأدلة، ونقل صوت المجتمع المحلي، ومتابعة ما تم الاتفاق عليه، وطلب التوضيح عند الحاجة، والمساهمة في التحقق من أن الأولويات المحددة تحظى بالاستجابة المناسبة، بينما تبقى المسؤولية الإدارية والفنية والتنفيذية لدى الجهات المختصة.

المحور الخامس: بناء قدرات المجالس وتعزيز فعاليتها المؤسسية

يتطلب تفعيل دور مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس في تحسين جودة التعليم توفير القدرات والأدوات التي تمكن أعضاءها من أداء الأدوار المطلوبة، خاصة في مجالات التخطيط التشاركي، وقراءة البيانات، وتحديد الأولويات، وبناء الشراكات، والمتابعة والمساءلة.

وقد أظهرت الحوارات الحاجة إلى تعزيز هذه القدرات، إلى جانب الحد من الاعتماد المفرط على الجهد التطوعي الفردي، الذي قد يؤثر في استمرارية عمل المجالس وفاعليتها. كما تضمنت توصيات المسودة تصميم برنامج تدريب مشترك لمديري المدارس وأعضاء المجالس في مجالات التخطيط التشاركي وقراءة البيانات والحوكمة والمساءلة.

ولا ينبغي أن ينظر إلى بناء القدرات باعتباره تدريباً عاماً، وإنما كوسيلة لتمكين المجالس من أداء أدوارها الجديدة داخل دورة تحسين التعليم. ولذلك، ينبغي أن تركز القدرات المطلوبة على فهم البيانات، وتحديد أولويات التحسين، والمشاركة في التخطيط، وإدارة الحوار، ومتابعة التوصيات والنتائج.

المحور السادس: تعزيز الربط المؤسسي بين المشاركة المحلية وصنع السياسات التعليمية

رغم وجود مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس على مستوى المديريات والمدارس، تكشف المراجعة التنظيمية والحوار الميداني عن محدودية قنوات الربط المؤسسي بين هذه الهياكل المحلية ومستوى صنع السياسات التعليمية على المستوى الوطني. ويحد ذلك من إمكانية نقل الخبرات والاحتياجات والقضايا التي ترصدها المجالس في الميدان إلى عمليات تطوير السياسات واتخاذ القرار.

وتزداد أهمية هذا الربط في ضوء إنشاء مجلس التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية بموجب القانون رقم (13) لسنة 2026، في الوقت الذي لا توجد فيه حلقة وصل مؤسسية مباشرة ومنتظمة بين مجالس التطوير التربوي على مستوى المديريات وهذا المستوى الوطني.

ولا يتمثل الحل في منح مجالس التطوير التربوي صلاحيات جديدة على المستوى الوطني، وإنما في إنشاء قناة مؤسسية تسمح بنقل المعرفة والخبرة المحلية إلى عملية تطوير السياسات التعليمية، بما يجعل المشاركة المجتمعية مصدراً للمعلومات والأدلة من الميدان، وليس فقط آلية للتواصل مع المدارس والمديريات.

07 التوصيات السياساتية

استناداً إلى نتائج الحوارات متعددة الأطراف التي نُفذت في أقاليم الشمال والوسط والجنوب، ونتائج الاستبيان، ومراجعة الإطار التنظيمي الناظم لمجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس، تخلص الورقة إلى أن التحدي الأساسي لا يتمثل في غياب هياكل المشاركة المجتمعية، وإنما في محدودية توظيفها ضمن عمليات تحسين جودة التعليم ونتائج التعلم.

وعليه، لا تقترح الورقة تحويل المجالس إلى جهات تنفيذية أو نقل المسؤوليات الإدارية والفنية إليها، وإنما تدعو إلى إعادة تفعيل أدوارها القائمة وربطها بصورة مؤسسية بدورة التخطيط والتحسين المدرسي والمساءلة المجتمعية.

نحو نموذج أكثر فاعلية للحوكمة التشاركية في التعليم

تتكامل التوصيات ضمن تحول واحد في وظيفة المشاركة المجتمعية في التعليم: من المشاركة بوصفها دعماً واستشارة، إلى المشاركة بوصفها مساهمة منظمة في تحسين التعليم.

ولا يتطلب هذا التحول إنشاء منظومة جديدة للمشاركة، وإنما إعادة توظيف الهياكل القائمة وربطها بصورة أوضح بدورة تحسين التعليم.

1 التوصية الأولى — إدماج المجالس في دورة تحسين جودة التعليم

توصي الورقة وزارة التربية والتعليم بإدماج مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس بصورة واضحة في دورة التحسين المدرسي، بحيث تشارك، ضمن حدود أدوارها، في:

- تحديد أولويات التحسين استناداً إلى احتياجات الطلبة والمجتمع المحلي وبيانات الأداء؛
- مناقشة الخطط التطويرية وأولوياتها؛
- متابعة تنفيذ التدخلات التي ترتبط بدور المجلس؛
- مراجعة التقدم والنتائج؛
- تقديم التغذية الراجعة حول القضايا التي تؤثر في جودة التعليم.

ويُفضل أن يتم ذلك من خلال تفعيل الأدوات والهياكل القائمة، وخاصة خطط تطوير المدارس والمديريات ومنظومة مؤشرات المدرسة الفاعلة، ليتم مراجعة المؤشرات بحيث لا تقتصر على قياس التواصل، وبناء العلاقات، والاستفادة من الموارد، وإنما تتضمن مؤشرات تقيس مشاركة المجالس في دورة تحسين جودة التعليم.

2 التوصية الثانية — إرساء مشاركة مبنية على البيانات والأدلة

توصي الورقة بتطوير آلية منتظمة تتيح لمجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس الاطلاع على مؤشرات أداء تعليمية ومدرسية مجمعة ومبسطة ومرتبطة بدورها، ومناقشتها بصورة دورية واستخدامها في تحديد الأولويات ومتابعة التحسين. وتشمل الآلية:

- توفير مجموعة محددة من مؤشرات الأداء ذات الصلة، مثل نتائج التعلم والحضور والغياب وبعض مؤشرات البيئة المدرسية والدمج؛
- تخصيص مساحة دورية في اجتماعات المجالس لمناقشة هذه المؤشرات؛
- ربط نتائج النقاش بأولويات الخطط التطويرية؛
- تدريب أعضاء المجالس على القراءة الأساسية للبيانات واستخدامها في الحوار وتحديد الأولويات؛
- ضمان حماية البيانات الشخصية للطلبة والمعلمين.

وتستجيب هذه التوصية مباشرة للفجوة التي أظهرها الاستبيان في مناقشة نتائج التحصيل وإتاحة بيانات الأداء المدرسي.

3 التوصية الثالثة — توجيه الدعم والشراكات المجتمعية نحو أولويات التحسين

توصي الورقة بإعادة توجيه دور المجالس في حشد الموارد وبناء الشراكات بحيث لا يقاس نجاحها بحجم الموارد التي يتم توفيرها، وإنما بمدى ارتباط هذه الموارد بأولويات تعليمية واضحة ونتائج متوقعة. ويشمل ذلك تحديد الأولوية التعليمية قبل تحديد الاحتياج، وتحديد نوع المساهمة المجتمعية الممكنة لتحقيق النتيجة المتوقعة، ومن ثم متابعة استخدام الموارد والنتائج ومشاركتها مع المجتمع المحلي.

كما توصي الورقة بتعزيز التنسيق بين مديريات التربية والتعليم والجهات المحلية المعنية، بما فيها مجالس المحافظات، عند تحديد الأولويات التعليمية المحلية التي تحتاج إلى استجابة وتمويل، على أن يبقى اتخاذ القرارات المالية ضمن اختصاص الجهات المخولة قانوناً.

4 التوصية الرابعة — إنشاء مسار مؤسسي للتغذية الراجعة والاستجابة والمساءلة المجتمعية

توصي الورقة بتطوير وتفعيل مسار واضح وموثق للتغذية الراجعة الواردة من مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس، بحيث لا تنتهي المشاركة عند تقديم الملاحظة أو التوصية، وإنما تمر عبر دورة واضحة تشمل طرح القضية/المشكلة، وتوثيقها، وصولاً إلى الاستجابة لها ومتابعتها.

كما توصي الورقة بإدراج مؤشرات للمساءلة المجتمعية والشفافية ضمن منظومة مؤشرات المدرسة الفاعلة، تشمل إتاحة المعلومات، والتغذية الراجعة، ومتابعة التوصيات، ورضا أصحاب المصلحة. وتنسجم هذه التوصية مع ما رصدته الحوارات بشأن وجود قنوات للشكاوى والتغذية الراجعة، مع ضعف وضوح مسار الاستجابة بين المستويات المختلفة.

5 التوصية الخامسة — بناء قدرات المجالس وتوفير أدوات عملها

توصي الورقة بتطوير برنامج عملي ومستمر لبناء قدرات أعضاء مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس، بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم، ويركز على المهارات التي يتطلبها الدور الفعلي للمجالس، وخاصة:

- التخطيط التشاركي؛
- قراءة البيانات التعليمية؛
- تحديد أولويات التحسين؛
- إدارة الحوار وبناء التوافق؛
- بناء الشراكات؛
- المتابعة والمساءلة.

ويُفضل أن يكون التدريب مشتركاً بين أعضاء المجالس ومديري المدارس ومستشاري التطوير المدرسي، بما يساعد على بناء فهم مشترك للأدوار وحدود المسؤوليات. كما ينبغي توفير أدوات عمل مبسطة للمجالس، ودعم لوجستي وتنظيمي أساسي يساعدها على عقد الاجتماعات وتوثيق المخرجات ومتابعة التوصيات، بما يقلل الاعتماد على الجهد التطوعي الفردي الذي رصدته جلسات الحوار.

6 التوصية السادسة — تعزيز الربط بين الخبرة المحلية وصنع السياسات التعليمية

توصي الورقة بتطوير آلية مؤسسية ومنتظمة تسمح بنقل القضايا والأولويات والخبرات التي ترصدها مجالس التطوير التربوي ومجالس شبكات المدارس إلى المستويات الوطنية المعنية بصنع السياسات التعليمية. وتأتي أهمية هذه التوصية في ضوء وجود فجوة مؤسسية بين مجالس التطوير التربوي على مستوى المديريات ومجلس التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية المنشأ بموجب القانون رقم (13) لسنة 2026.

ويمكن أن تتخذ هذه الآلية شكل تشاور وتمثيل دوري لممثلي المجالس، بما يسمح لهم بعرض القضايا المشتركة المستندة إلى الأدلة والخبرة الميدانية، وفي المقابل تلقي التغذية الراجعة حول كيفية التعامل معها على مستوى السياسات. ولا تهدف هذه الآلية إلى منح المجالس دوراً في

اتخاذ القرار الوطني، وإنما إلى ربط المعرفة والخبرة المتولدة من الميدان بعملية تطوير السياسات التعليمية، وتعزيز استجابة السياسات للاحتياجات الفعلية للمدارس والمجتمعات المحلية.

08 المصادر

- تعليمات مجالس أولياء الأمور والمعلمين في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة رقم 9 لسنة 2007
- تعليمات مجالس الشبكات ومجالس التطوير التربوية رقم 9 لعام 2024
- الخطة الاستراتيجية للتعليم، وزارة التربية والتعليم 2026 – 2030
- تقرير المتابعة والتقييم السنوي للخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم لعام 2025/2024
- خطة عمل المساواة في النوع الاجتماعي في وزارة التربية والتعليم
- الإطار الوطني للدمج والتنوع في التعليم، شباط 2025
- قانون التربية والتعليم وتنمية الموارد البشرية رقم 13 لعام 2026
- نظام الأكاديمية الملكية للتعليم الدامج للأشخاص ذوي الإعاقة (رقم 29 لسنة 2025)
- اليونسكو، SDG4 – country profile
- دراسة "سد الفجوة بين الجنسين: فهم تدني التحصيل الدراسي لدى الذكور في المدارس الأردنية"، أيار 2026، الدكتور ياسر العمري والدكتور ماجد الزيود – وزارة التربية والتعليم، مؤسسة الملكة رانيا
- الدليل الإجرائي للتعليم الدامج، منظمة ميرسي كور، 2020
- الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج 2019-2029
- التقرير الإحصائي لليونسكو في تحقيق الهدف الرابع المحدث حتى منتصف 2025
- التقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم 2025/2024
- تقرير ضوء حول التقدم المحرز في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة خلال الفترة 2023-2025، صدر في تموز 2026 من الشبكة الأردنية للتعليم للجميع
- تقارير تحليلية من حوارات السياسات متعددة الأطراف في الأقاليم الثلاثة (الوسط، الشمال، الجنوب) 2026
- نتائج استبيان حوار السياسات متعدد الأطراف في إقليم الشمال حول المشاركة المجتمعية