إعداد إطار وطني للمؤهلات فى مصر
(رؤية استراتيجية)

إعداد: د. مروة محمد سمير الموجي
مدرس التخطيط والتقويم المؤسسي
كلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمة الدراسة:

تعتمـــد قـــدرة الـدول علـى المنافسـة بشـكل أساسـي علـى إعطـاء الاولويـة لتطـوير المهـارات والمؤهلات لتتوافق مع النظم الحديثة والمستجدات التكنولوجية في بيئات العمل، وذلك من خلال وضع الاستراتيجيات الملائمة لتنمية المهارات اللازمة لتلبية الاحتياجات والمتطلبات المتغيرة لسوق العمل، والتي تحدث تحسيناً ملحوظاً في الانتاجية، والكفاءة، والفاعلية، الامر الذي ينعكس بدوره على رفاهية الدول وتقدمها. (Allais Stephanie, 2010, p.10)

فقد أدى التغيير والنمو المطرد والتنوع في نظم التعليم العالي والتوسع في تدويل مؤسساته ومخرجاته وتداعيات ذلك من زيادة معدلات الحراك الطلابي إلى زيادة الحاجة إلى التأكد من وجود فهم واضح ومشترك للمعارف والمهارات والجدارات التي يكتسبها المتعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية من مؤسسات تعليمية مختلفة، حيث يجب أن يكون المتعلمين على علم وثقة مما سيتعلمونه وما وما يمكنهم القيام به عند استكمال برامجهم، كذلك فالأمر هام ايضاً بالنسبة لأولياء الأمور الذين يدعمون أبنائهم خلال تلك العملية، ومهم أيضاً لأصحاب العمل الذين يحتاجون إلى تعزيز الثقة في قدرات ومهارات العاملين المرتقبين . وبينما قد ترغب بعض المؤسسات في تنمية مهارات خاصة لدى طلابها تفوق حد الجودة الأدنى المطلوب، فمن المهم أن تطور كلُ البرامج التي تحمل نفس

مسمى المؤهل المُستوَى المتوقـَّعَ من نواتج التعلم، بغض النظر عن المؤسسة التعليمية التي تمت فيها الدراسة. كذلك زادت العولمة من الحاجة إلى وجود فهم مشترك لما هو متوقع من كل مستوى من المستويات المختلفة للمؤهلات، وازدادت أعداد الخريجين الذين يسافرون للخارج لإكمال دراستهم أو للعمل في مجال البحث والمشاريع التطويرية في بيئة عالمية. وتعمل الشركات الكبيرة في بيئة عالمية وتحرص على التأكد من أن لدى موظفيها مهاراتٍ منافسةٍ عالمياً، ولا بد من أن يثق الخريجون بأن مؤهلاتهم سيُعترف بها في أي مكان يسافرون له في العالم. (الهيئة القومية للتقويم والاعتماد الأكاديمى، ٢٠٠٩، ٣)

وفي هذا السياق اصبح إعداد الأطر الوطنية للمؤهلات أحد الاتجاهات العالمية الاساسية لعمليات إصلاح النظم الوطنية للتعليم والتدريب منذ أواخر التسعينات، حيث اتجهت العديد من دول العالم المتقدمة والنامية على حد السواء إلى إعداد أطر وطنية لمؤهلاتها إيماناً منها بأهمية الدور الذي تلعبه هذه الاطر في تطوير مستوى المهارات وتحسين الانتاجية والقدرة التنافسية لهذه الدول، وكذلك بأهميتها في تقييم محصلة التعلم، ومن ثم إتاحة الفرصة أمام جميع الأفراد لمواصلة عمليات التعليم والتدريب، وتحقيق إمكانية الانتقال بين مسارات التعليم المختلفة، والارتقاء في الحياة المهنية، وكذلك في الارتقاء بجودة الخدمات التعليمية والتدريبية، وتعزيز فرص الحراك الدولي للطلاب والايدي العاملة، وهو ما يعني بعبارة أخرى توفير قوى عاملة ماهرة ومتعلمة قادرة على الارتقاء إلى متطلبات اقتصاد المعرفة ومتطلبات العصر الرقمي وعلى المنافسة في بيئة عالمية سريعة التغير. (Young Michael and Allais Stephanie, 2009, p.7)

فأُطر المؤهلات لم تُعد مجرد أداة لإصلاح وتطوير التعليم، وإنما أصبحت كذلك أداة مهمة للتواصل بين الشركاء في مجال التعليم والتدريب، حيث

تهدف إلى تعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة، وتؤدي دورا بارزا في سد الفجوة بين القطاعات المختلفة في التعليم؛ كالتعليم العام، والتعليم والتدريب المهني، والتعليم العالي. وكذلك ربط المؤهلات بصورة أكبر مع احتياجات سوق العمل. (Young Michael and Allais Stephanie, 2009, p.7)

كذلك فالاعتراف بالمؤهلات التي يتم اكتسابها خارج نطاق التعليم والتدريب الرسمي، والاعتراف بالتعلم والخبرة السابقة من الأهداف الأساسية التي سعت إلى تحقيقها العديد من الدول من خلال أُطر المؤهلات، حيث إنه يمكن في تلك الحالات اكتساب مؤهلات ليست ملزمة بمكان التعلم من خلال فتح الباب لمجموعة من المتعلمين لنيل المؤهلات وفق مستويات إطار المؤهلات، وبناءً على المعارف والمهارات والكفايات التي لديهم، والمرتبطة بمخرجات التعلم. وذلك من شأنه توفير فرص تعليمية متكافئة أمام المتعلمين وفق معايير الجودة العالمية، وأن يتم ذلك بصورة واضحة قائمة على شفافية التقييم. فالاعتراف بالتعلم السابق من شأنه أن يكون محفزًا لمواصلة التعليم، إلا أن الأمر يتطلب العديد من السياسات، والتشريعات، والإجراءات، سواء داخل منظومتي التعليم والتدريب أو خارجهما كما يتطلب الأمر كذلك تغيير نظرة المجتمع إلى المتعلمين من حيث التقدير والمساواة بين التعليم الرسمي وغير الرسمي (Allais Stephanie, 2010,p. 54)

هذا ويتطلب التطبيق الفعال لأطر المؤهلات الوطنية التنسيق والتعاون بين جميع الجهات المعنية بالتعليم والتدريب، وكذلك أرباب الأعمال، وأهمية التعاون مع القطاع الخاص. ولا نغفل أهمية دور ضمان الجودة؛ من أجل تعزيز الثقة بالمؤهلات، ولما له من أثر في بيان مستوياتها وكفاياتها (Allais Stephanie, 2010, p.76)

قضية الدراسة وتساؤلاتها

على الرغم من الاهتمام المتزايد بقضية الأطر الوطنية للمؤهلات، والذي يظهر في تنامي عدد الدول التي قامت بإعداد أطر وطنية لمؤهلاتها أو تلك التي لازلت في طور الإعداد او من خلال تزايد الدراسات التي تناولت السياقات السياسية، والمجتمعية، والاقتصادية المرتبطة بنشأة الاطر الوطنية للمؤهلات، وأهميتها، والمنافع المتحققة من جراء إعدادها وتنفيذها، إلا أن الدراسات التي تناولت المضامين المتكاملة لعملية إعداد الأطر الوطنية للمؤهلات بما في ذلك المتطلبات الفنية، والمؤسسية، والمادية تتسم بالمحدودية، ومن ثم تأتي الدراسة الحالية لتلقى الضوء على كيفية التخطيط لإعداد الأُطر الوطنية للمؤهلات، ومتطلبات هذا التطبيق، والمشكلات المحتملة أثناء عملية الإعداد والتنفيذ، حيث انه من الضروري الوعي بمثل هذه المشكلات مثلما هو ضروري الالمام بمزايا هذه الاطر ومنافعها، وفي ضوء ما سبق تتحدد قضية الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية:

كيف يمكن الإعداد لتصميم إطار وطني للمؤهلات في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية هي:

١.ما فلسفة الأطر الوطنية للمؤهلات؟

٢.ما السياسات والممارسات التطبيقية لنظم وتجارب إعداد أطر المؤهلات عالمياً وإقليمياً؟

٣.ما ملامح الرؤية الاستراتيجية لتصميم إطار وطني للمؤهلات في مصر؟

أهداف الدراسة:

أولاً- القيمة الأكاديمية المضافة:

تتحدد القيمة الأكاديمية المضافة للدراسة الحالية في كونها تتعرض بالتحليل والمناقشة للتوجهات والأبعاد الفلسفية للأطر الوطنية للمؤهلات من

حيث نشأتها، ومفهومها، وأهميتها، وأهدافها، وتصنيفها، وخصائصها، ومتطلبات نجاحها، ومبادئها، وإدارتها، ومراحل إعدادها، وضمان جودتها، وتحدياتها، هذا بالإضافة إلى علاقة الأطر الوطنية للمؤهلات ببعض القضايا مثل جودة التعليم وتدويل مخرجاته، كما تأتي القيمة الأكاديمية المضافة للدراسة الحالية من كونها تتعرض بالتحليل للسياسات والممارسات التطبيقية العالمية، والإقليمية، والمحلية المرتبطة بإعداد الأطر الوطنية للمؤهلات.

ثانياً- القيمة التطبيقية المضافة:

تتحدد القيمة التطبيقية المضافة للدراسة الحالية في كونها تعد بمثابة دليل إرشادي لمراحل تصميم إطار وطني للمؤهلات في مصر في محاولة لمساعدة صانعي القرار لاتخاذ قرارات متوازنة ومستنيرة حول كيفية إعداد الأطر الوطنية للمؤهلات ومتطلبات هذا الإعداد، وذلك من خلال تحليل دقيق للسياسات والممارسات التطبيقية لنظم وتجارب إعداد الأطر الوطنية للمؤهلات على المستويين العالمي والإقليمي، ولا سيما بعض تجارب الجيل الأول التي تتمثل في كل من استراليا، ونيوزلندا، وجنوب افريقيا، وكذلك الإطار الأوروبي للمؤهلات، حيث تتسم هذه التجارب بالاكتمال في جميع مراحل الإعداد، الامر الذي يجعل من اليسير بما كان تحليل السمات والخصائص الاساسية لهذه الأطر، وكذلك تحليل كافة مراحل إعدادها.

منهجية الدراسة:

سوف تعتمد الباحثة في معالجتها لهذه الدراسة على المناهج التالية:

أولاً: المنهج الوصفي:

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة الحالية بهدف تحليل الأدبيات المرتبطة بالأطر الوطنية للمؤهلات للتعرف على مفهوم بالأطر

الوطنية للمؤهلات، فلسفتها، واهدافها، وأنواعها، ودواعي الحاجة إلى إعدادها، وعلاقتها ببعض القضايا مثل جودة التعليم وتدويل مخرجاته.

ثانياً: أسلوب أفضل الممارسات:

وذلك بهدف تحليل السياسات والممارسات التطبيقية عالمياً واقليمياً والوصول إلى أفضل الممارسات في مجال إعداد الاطر القومى للمؤهلات وأساليب تنفيذها، وكذلك للمساعدة في بناء الرؤية الاستراتيجية لتصميم إطار وطني للمؤهلات في مصر.

ثالثاً: التخطيط الاستراتيجي:

حيث تم استخدامه لوضع ملامح الرؤية الاستراتيجية لإعداد إطار وطني للمؤهلات في مصر، حيث يساعد التخطيط الاستراتيجى فى بناء الرؤية، وتحديد إجراءاتها، ومتطلبات تطبيقها ونجاحها، ومعوقات تنفيذها.

المبحث الأول- فلسفة الأُطر الوطنية للمؤهلات

ويتعرض هذا المبحث بالشرح والتحليل تطور نشأة أُطر المؤهلات، ومفهومها، وأهميتها، وأهدافها، والافتراضات التي تقوم عليها ، وتصنيفها، هذا بالإضافة إلى مداخل تطبيقها، والصعوبات المتعلقة بتنفيذها، وذلك على النحو التالي:

أولاً- التطور التاريخي لنشأة أُطر المؤهلات

شهد القرن التاسع عشر تنامي موجة الليبرالية وزيادة الوعي بأهمية المساوة في الفرص والحقوق، وصاحب ذلك زيادة معدلات التمدن والبيروقراطية وأدت الحاجة المتزايدة للأيدي العاملة الماهرة إلى حرص الأفراد على حصول على الشهادات الأكاديمية والمهنية، وخلال القرن العشرين تحول هذا الاهتمام إلى نظرية رأس المال البشري والتطور التكنولوجي، الأمر الذي أوجد مخاوف بشأن ما إذا كان النظام التعليمي قادراً على تلبية متطلبات سوق العمل أم لا،

واستجابة لمثل هذه المخاوف وغيرها تم تصور مدخل مستقبلي للتعليم والتدريب بنهاية القرن العشرين، حيث كان الانفصال والانقسام بين التعليم الأكاديمي والمهني وكذلك بين المعرفة المدرسية واللامدرسية آنذاك يدعم اللامساواة التعليمية والاجتماعية، ففي ذلك الوقت كان شائعاً أن مثل هذه الانقسامات تحول دون تعلم الأفراد وأنه قد آن الآوان للتخلص من هذا التمييز بين النظم الأكاديمية والمهنية، وفي الوقت نفسه خلال أواخر الثمانينات وكنتيجة التأثر الشديد بفكرة التكامل والتركيز على التدريب المهني من خلال مدخل الجدارات Competency Approach بزغت فكرة الأُطر الوطنية للمؤهلات في المملكة المتحدة، وبعبارة أخرى يمكن القول أن الجذور الفكرية للأُطر الوطنية للمؤهلات ترجع إلى مدخل الجدارات في التعليم المهني على يد Jessup في المملكة المتحدة حين قام بتطوير فكرة مؤداها أنه يجب أن يتم صياغة كافة المؤهلات في صورة نواتج للتعلم دون تحديد للمسارات أو البرامج التعليمية، وتأثراً بهذه الفكرة تم إنشاء المجلس الوطني للمؤهلات المهنية عام ١٩٨٧ لوضع نظام جديد للمؤهلات يوفر المهارات التي يتطلبها سوق العمل. (Keevy James et.al., 2012, p.16)

وفي بداية الأمر كان من المتوقع أن يضم إطار المؤهلات المهنية جميع المؤهلات المهنية المتاحة، ولكن الأمر اقتصر على مجموعة جديدة من المؤهلات القائمة على النواتج Outcomes-Based Qualifications إلى جانب بعض المؤهلات الأخرى التي كانت قائمة بالفعل، هذا وقد تزامن مع ظهور النموذج الإنجليزي القائم على الجدارات تطوير المدخل الاسكتلندي القائم على النواتج والذي يركز بشكل أساسي على التعلم مدى الحياة؛ ومن ثم يمكن القول أن الإطار الوطني للمؤهلات المهنية والذي تم تصميمه في أنحاء

المملكة المتحدة أصبح أساساً لنشأة ظاهرة الأُطر الوطنية للمؤهلات. (Keevy James et.al., 2012, pp.16,17)

وخلال منتصف التسعينات، برزت فكرة الأُطر الوطنية للمؤهلات مرة أخرى وارتبطت باتجاه الحكومات المختلفة نحو التعلم مدى الحياة، حيث أدركت الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه الأُطر في تعزيز التعلم مدى الحياة والارتقاء به من خلال اعتماد كافة أنواع التعلم بغض النظر عن أماكن التعلم و/أو عمر المتعلم، وشرعت العديد من دول مثل استراليا، ونيوزلندا، وجنوب افريقيا في وضع أُطر المؤهلات الخاصة بها، وبنهاية التسعينات وبداية الألفية الثانية اتجهت أكثر من ١٣٠ دولة وأربعة أقاليم على الأقل في وضع أُطر للمؤهلات وتطبيقها ولاسيما في قطاع التعليم المهني. هذا بالإضافة إلأى اشتراك بعض الدول في وضع أُطر إقليمية للمؤهلات كان أبرزها إطار المؤهلات الأوروبي للتعلم مدى الحياة EQF، وإطار مؤهلات مجموعة الكاريبي The Caribbean Community Qualifications Framework، و وإطار مجموعة التنمية لافريقيا الجنوبية The Southern Africa Development Community Qualification Framework (SADCQF). (Young M., 2005, p.6)

ثانياً- مفهوم أُطر المؤهلات:

تتعدد تعريفات أُطر المؤهلات، ومنها تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED)، الذي يشير إلى أن أُطر المؤهلات على أنها "أداة لتطوير المؤهلات وتصنيفها إلى مستويات التعلم المتحققة وفقاً لمجموعة من المعايير التي قد تأخذ صورة المحددات الوصفية للمؤهلات أو مجموعة المستويات الوصفية، وقد تكون أُطر المؤهلات شاملة لجميع مسارات التعلم أو قد تقتصر على بعض القطاعات التعليمية دون غيرها. كما قد تكون بعض هذه الأُطر أكثر إحكاماً من غيرها وقد يستند بعضها غلى ظهير قانوني في حين

يستند البعض الأخر إلى مجرد الإجماع بين جماعة الشركاء الاجتماعيين، ولكن تشترك جميع أُطر المؤهلات فيما بينها في كونها تضع أساساً لتحسين جودة المؤهلات، وتيسير فرص الالتحاق بها وربطها بمتطلبات سوق العمل؛ ومن ثم الاعتراف بها على الصعيدين المحلي والدولي".(OECD, 2007, p.22)

وتعرف المفوضية الأوروبية European Commission أُطر المؤهلات على أنها "أداة لتصنيف المؤهلات في ضوء مجموعة من المعايير إلى مستويات محددة من التعلم بحيث تهدف إلى إحداث التكامل بين النظم الفرعية للمؤهلات والتنسيق بينها، هذا بالإضافة إلى تعزيز الشفافية، وتحسين مستويات جودة المؤهلات وفرص الالتحاق بها والتقدم خلالها، وذلك فيما يتعلق بسوق العمل والمجتمع المدني".(European Commission, 2008, p.11)

كما يعرفها Tuck بأنها "أداة لتطوير وتصنيف المهارات، والمعارف، والجدارات والاعتراف بها من خلال سلسلة متتالية من المستويات المتفق عليها، كما أنها تُعد طريقة لهيكلة المؤهلات الحالية والمستحدثة القائمة على نواتج التعلم، والتي تمثل عبارات واضحة لما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادراً على القيام به سواء من خلال عمليات التعلم داخل المؤسسات التعليمية الرسمية أو غير الرسمية أو من خلال العمل. كما تتيح أُطر المؤهلات فرصاً أفضل لمضاهاة مختلف المؤهلات والمقارنة بينها، وتحديد الكيفية التي يمكن من خلالها للافراد التقدم خلال المستويات المهنية و/أو الأكاديمية المختلفة". (Tuck Ron, 2007, pp.2, 3)

كما تعرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد (٢٠١٥) الإطار الوطني للمؤهلات على أنه "إطار يشمل جميع المؤهلات في نظام التعليم (الرسمي وغير الرسمي)، ويضمن المتوقع للمتعلمين اكتسابه من

المعارف والمهارات والجدارات وفقا لنواتج التعلم المستهدفة، ويوفر إمكانية تنقل المتعلمين بين المؤهلات في نظام التعليم أو المستويات بالإطار، كما يقدم وصفا منهجيًّا لجميع المؤهلات في النظم التعليمية، ويصنفها وفقا لمجموعة من المعايير التي تحدد مستوى مخرجات التعلم المكتسبة لكل مستوى من هذه المستويات وأداة للتنسيق بين المؤهلات، ويسمح بإحداث تقدم لمستويات التعلم المختلفة، وتحسين جودتها، ويوضح العلاقة بين المستويات، ويربط بينها وبين المجتمع المدني وتوقعات سوق العمل واحتياجاته على المستوى المحلي والإقليمي والدولي".

وتعرفها صفاء شحاتة بأنها " وثيقة قومية أو إقليمية تعبر عن سياسة وطنية أو إقليمية لتنظيم مؤهلات التعليم والتدريب الممنوحة في دولة أو إقليم ما تتضمن كافة مستوياتها وأنواعها سواء كانت أكاديمية أو فنية أو مهنية، مرتبة ومصنفة فى عدد محدد من المستويات المتسلسلة والمترابطة بناء على مخرجات التعلم المتوقعة من كل مستوى بحيث تتضح العلاقات بين المؤهلات تصاعديا وأفقيا. تتضمن تلك المستويات وصفاً عاماً للمعارف والمهارات والجدارات المتوقعة للطلاب فى كل مستوى" (صفاء احمد شحاتة، ٢٠١٦، ص٧٥٧).

ويعرفه حسام بدراوي بأنه: "إطار يحدد مستوى لكل مؤهل من المؤهلات الوطنية تبعاً لمجموعة من المؤشرات المرجعية التي توضح مكونات التعلم الذي يشكله المؤهل، وهو يستخدم كأداة للمقارنة بين مخرجات التعلم التي توصف عادة من خلال محتوى المعرفة والمهارة والجدارة التي يكتسبها حامل المؤهل. وهو يعتبر من أدوات توكيد الجودة على أساس المعايير التي تعمل عليها جهات التعليم والتدريب في تكوين أو تطوير المؤهل الذي تقدمه. وتتجلى فائدته في تنظيم سوق العمل والتوفيق بين العرض والطلب وحراك العمالة محليا

ودوليا. وينظر إليه كوسيلة لإتاحة التعلم لجميع الأفراد مدى الحياة" (حسام بدراوي، ٢٠١١، ص١٢١).

هذا ويمكن أن تتبنى كل دولة على حدة مفهوماً أكثر تحديداً لإطار المؤهلات بها، فعلى سبيل المثال تعرف المملكة العربية السعودية الإطار السعودي المؤهلات بأنه "نظام وطني شامل وموحد يسهم في الارتقاء بجودة المؤهلات الوطنية ويدرجها في مستويات بناء على مخرجات التعلم وتمكين فرص التقدم والانتقال بين قطاعات التعليم والتدريب بما يتناسب مع متطلبات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، واحتياجات سوق العمل". (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٨، ص ٦)

وتعرفه أيضاً الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب بالبحرين على أنه: أداة لتصنيف المؤهلات وفقًا لمجموعة شروط تصِف مستويات محددة من التع ل م المنجز ويقوم بدمج وتنسيق الأنظمة الفرعية للمؤهلات الوطنية، وتحسين الجودة، وتعزيز الشفافية، ودعم عمليتي الالتحاق والتقدم". (الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، ٢٠١٥،ص ٨)

والجدير بالذكر أن تصميم أُطر المؤهلات قد شهد العديد من التطورات في الآونة الأخيرة، لعل أبرزها هو ظهور الأُطر الإقليمية للمؤهلات Regional Qualification Frameworks، وهي الأُطر التي تضم المؤهلات في عدد من الدول الواقعة في منطقة جغرافية معينة مثل الإطار الأوروبي للمؤهلات European Qualification Framework وإطار مجموعة التنمية لافريقيا الجنوبية The Southern Africa Development Community Qualification Framework (SADCQF)، والذي يُعرف بأنه " إطار إقليمي يتضمن مجموعة من المبادئ، والممارسات، والإجراءات، والمفاهيم المعيارية

المتفق عليها، والتي تهدف إلى ضمان فعالية عمليات المقارنة بين المؤهلات ومضاهاتها عبر حدود منطقة مجموعة التنمية لافريقيا الجنوبية؛ ومن ثم تيسير الاعتراف المتبادل للمؤهلات بين الدول الأعضاء، الأمر الذي يسهم في تحقيق التوافق بين المؤهلات". (The Southern African Development Community (SADC), 2011, p.26)

ويمكن القول أن مثل هذه المبادرات تعتبر هامة وضرورية وقد تؤثر على تطوير أُطر المؤهلات على الصعيد الدولي، وذلك على الرغم من حداثتها وضعف إمكانية استخلاص استنتاجات نهائية بشأن تصميمها أو تأثيرها.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة التمييز كل من مفهوم أُطر المؤهلات التي سبق الإشارة إليه ومفهوم نظم المؤهلات Qualification Systems ومفهوم المؤهلات Qualifications، حيث تعتبر أُطر المؤهلات أحد مكونات النظم الكلية للمؤهلات؛ ومن ثم فإن نظم المؤهلات هو المفهوم الأشمل والأعم، حيث يتضمن كافة العمليات والأنشطة التي من شأنها الاعتراف بالتعلم الذي تلقاه الفرد مثل آليات وضع السياسات المرتبطة بالمؤهلات وتفعيلها، وكذلك الإعدادات المؤسسية، وعمليات ضمان الجودة، بالإضافة إلى عمليات التقييم ومنح الشهادات. (OECD, 2007, p.21)

وبشكل عام تتحد المكونات الأساسية لنظام المؤهلات فيما يلي: (Bateman Andrea, Coles Mike, 2013, p.4)

- بنية تحتية مؤسسية للحوكمة، والتمويل، وضمان الجودة وغير ذلك من العمليات.
- أسس لمعايير تطوير المناهج.
- مقدمو الخدمات التعليمية.
- إجراءات تقييم نواتج التعلم.

- عمليات منح المؤهلات التي تربط المؤهل بنواتج التعلم التي يتم تقييمها.
- عملية إصدار الشهادات.
- عمليات اعتماد المؤهلات.
- تسلسل هرمي للمؤهلات يوضح التقدم الرأسي داخل نظام المؤهلات.
- نظام لرصيد الساعات التعليمية المعتمدة الذي يسمح بانتقال هذه الساعات من سياق إلى آخر.
- آليات التحقق من صحة عمليات التعلم التي تتم من خلال مؤسسات غير رسمية.نظام لضمان الجودة تتضمن المقاييس المرجعية الدولية.

أما المؤهل فتعرفه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCED) بأنه "ما يتم الحصول عليه عندما تقر الهيئة المختصة أن الفرد قد اكتسب مجموعة من المعارف، والمهارات، والجداراتروفقاً لمعايير محددة مسبقاً، حيث يتم تحديد مستوى التعلم إما من خلال عملية التقييم أو استكمال المسار التعليمي، والتي تتم خلال البرنامج التعليمي أو الخبرة في مجال العمل، فالحصول على المؤهل يعني اعترافاً رسمياً بقيمة ما تم اكتسابه خلال البرنامج سواء من قبل سوق العمل أو عند رغبة الفرد في الحصول على فرص تعليم وتدريب إضافية، علاوة على ذلك فإن المؤهل يُعد استحقاقاً قانونياً لممارسة أي نشاط مهني". كا يستخدم مصطلح "مؤهل" في بعض الأحيان للإشارة إلى مجموعة المتطلبات الرسمية لمنح المؤهل، أو بعبارة أخرى فهو بيان أو إفادة بنواتج التعلم والمتطلبات الرسمية المرتبطة بمنح هذا المؤهل". (OECD, 2007, pp.21, 22)

ثالثاً- نظام مستويات أُطر المؤهلات (Tuck Ron, 2007, pp.35,36)

على العكس من العديد من جوانب تصميم أُطر المؤهلات وتنفيذها التي لا تتطلب من صانعي السياسات فهم مفصل للجوانب الفنية بل يكفي فقط أن يكون لديهم فهماً واضحاً للمبادئ العامة، فإن وضع مستويات أُطر المؤهلات يعد استثناءًا نظراً لأهمية وحساسية بعض الأمور المرتبطة بهذه العملية، حيث يتضمن تسجيل المؤهلات المختلفة في المستويات إصدار أحكام بشأن القيمة النسبية لهذه المؤهلات، ومن الطبيعي أن يكون هذا الأمر أمر خلافياً بين ممثلي التعليم المهني والأكاديمي، ومن ثم تتطلب عملية التوافق على مستويات ا أُطر المؤهلات توخي الحكمة والمهارة في إدارتها. كذلك فإن حساسية عملية وضع مستويات أُطر المؤهلات تعود إلى كونها العامل الأساسي لتحديد العلاقات ومدى التكافؤ بين المؤهلات المختلفة في أحد الدول وبين مثيلاتها في الدول الأخرى.

والجدير بالذكر، أن من الضروري أن يدرك أصحاب المصلحة أن المؤهلات المدرجة في نفس المستوى تكون متكافئة في بعض الجوانب، ولكنها في الوقت ذاته ليس متماثلة، فهي قد تختلف اختلافاً طفيفاً من حيث الحجم، والمجال، والهدف، فأحد هذه المؤهلات قد يُعد المتعلمين لدراسة أحد المجالات الأكاديمية في الدرجة العليا، في حين يعد الآخر الطلاب لإتقان جدارة ما في أحد المجالات المهنية. فالتكافؤ هنا يعني أن المؤهلات المدرجة في نفس المستوى تتفق فيما بينها في معايير محددة، فالمحددات الوصفية للمستويات قد تتكون من مجموعة متنوعة من النواتج سواء المعرفية أو المهارية أو تلك المرتبطة بالجدارت ومن الطبيعي أن مختلف درجة تركيز المؤهلات في المستوى الواحد على كل من هذه النواتج فنجد أحد المؤهلات موجهاً بالمعارف وغيره يركز على الجوانب المهارية.

وعلى الرغم من ذلك، فإن التكافؤ بين جميع المؤهلات المدرجة بنفس المستوى يرجع إلى التقدم في هذه المؤهلات، حيث تتطلب جميعها مستويات متشابهة ومتكافئة من إجراءات القبول وتتيح كذلك فرصاً متشابهة للتوظيف ومواصلة التعليم والتدريب. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التقدم أو الانتقال من المؤهل (أ) إلى المؤهل (ب) لا يعني بالضرورة أن المؤهل (ب) هو المؤهل الأعلى، فأحياناً يكون التقدم أفقياً، فعلى سبيل المثال: نجد أن من الشائع بين المتعلمين الحاصلين على المؤهل الثانوي الأدنى Lower Secondary school أن يستكملوا دراستهم للحصول على مؤهل مهني متوسط، وهذا لا يعني أن المؤهل المهني المتوسط يُعد مستوى أعلى، وإنما هو يمثل نوعاً مختلفاً من التعليم في نفس المستوى، كذلك فإن المؤهلات المدرجة في نفس المستوى قد تتطلب فترات زمنية مختلفة لاستكمالها، أي أن قياس حجم التعلم ووزنه إنما يخضع لنظام الساعات المعتمدة. وتتحدد مراحل إعداد نظام مستويات أُطر المؤهلات على النحو التالي:

- ✓تحديد نطاق أو مجال أُطر المؤهلات.
- ✓تحديد عدد المستويات.
- ✓وضع المحددات الوصفية.

فإذا فرضنا أننا بصدد وضع إطار وطني شامل للمؤهلات يضم كافة قطاعات التعليم والتدريب فإن الخطوات سوف تسير على النحو التالي، (أما في حالة الإطار الجزئي سوف تكون الخطوات والإجراءات متشابهة ولكنها أقل تعقيداً).

أ.**تحديد عدد المستويات:** (Tuck Ron, 2007, p.37)

يستلزم تحديد عدد المستويات بأطر المؤهلات فهم واضح حول المؤهلات الأساسية والعلاقة بين هذه المؤهلات من قبل أصحاب المصلحة، حيث لن تحظى أُطر المؤهلات بقبول أو فهم من قبل أفراد المجتمع إذا لم تلقى

توافقاً مع الذوق العام فيما يتعلق بالمؤهلات الأساسية المتعارف عليها، وإذا لم تعكس كذلك حاجات سوق العمل والمعايير الدولية. ففي معظم الدول سوف يكون هناك مسار واضح للتقدم من المؤهلات الثانوية الدنيا Lower Secondary Qualifications بنهاية المرحلة الإلزامية إلى المؤهلات الثانوية العليا Upper Secondary Qualifications ومنها إلى مؤهلات التعليم العالي، كما سيكون واضحاً كيفية التقدم من المؤهلات الثانوية الدينا إلى هيكل مؤهلات التعليم والتدريب المهني فهذه المؤهلات الرئيسية والعلاقة بينها تعد معايير هامة تساعد أصحاب المصلحة على فهم نظام المستويات المقترح.

هذا ويختلف عدد المستويات بأُطر المؤهلات، فعلى مدار العقدين الماضيين تراوح عدد المستويات ما بين خمس مستويات إلى أثنا عشر مستوى، ولكن أغلب الأُطر تتضمن ما بين ثمانية إلى عشر مستويات، كما قد تضم بعض أُطر المؤهلات مستويين في مستوى واحد، وذلك وفقاً للتقاليد الوطنية للدولة أو احتياجاتها، ومن أكثر هذه التباينات شيوعاً ما يلي:

- ✓الجمع بين مستويا الماجستير والدكتوراه.
- ✓وجود مستويات منفصلة لكل من درجة البكالوريوس ودرجة Honours.
- ✓وجود مستويات منفصلة لكل من شهادة التعليم العالي ودبلومات التعليم العالي.
- ✓تقسيم المستوى الأول إلى مستويات أخرى أو وضع "مستوى الالتحاق" "Entry level" بحيث يضم كافة مؤهلات مراحل التعليم الأساسي بما في ذلك ما يتعلق بصعوبات التعلم.

هذا ويمكن القول أنه لا يوجد عدد يعتبر هو الأمثل لمستويات أُطر المؤهلات، ولكن يمكن القول ان من الممارسات الجيدة عند بناء أُطر

المؤهلات أن يضم أقل عدد ممكنمن المستويات، أو بعبارة أخرى لا ينبغي أن يكون هناك مستويات لا يندرج بها اي مؤهلات كما لا ينبغي أن يكون هناك عدد كبير من المستويات على النحو الذي يصعب معه التمييز بين هذه المستويات. وبصفة عامة، على كل دولة أن تتبنى عدد المستويات التي تتفق وتتناسب مع أهدافها، وسياستها، ونظامها التعليمي والتدريبي.

ب.**نطاق أُطر المؤهلات** (Tuck Ron, 2007, p.17)

هناك ثلاث قطاعات أساسية للتعليم والتدريب هي: التعليم الثانوي، التعليم والتدريب المهني بما يتضمنه من التعليم على رأس العمل Work–based learning والتعليم العالي. وتختلف الحدود بين هذه القطاعات من دولة إلى أخرى ولاسيما التعليم المهني، ففي بعض الدول يتضمن قطاع التعليم الثانوي المدارس المهنية والفنية وفي دول أخرى يقدم هذا النوع من التعليم من خلال مؤسسات التعليم بعد الثانوي وفي دول أخرى يعتبر هذا النوع من التعليم جزاء من التعليم العالي.

ومن القرارات الرئيسية التي يتعين على صانعي القرار اتخاذها هي هل يجب أن يضم الإطار الوطني للمؤهلات كافة قطاعات التعليم والتدريب، وتجدر الإشارة هنا إلى أن معظم الدول تسعى جاهدة لوضع إطار شامل للمؤهلات في مرحلة ما، غير أن دول أخرى قد تفضل انتقاء أحد قطاعات التعليم والتدريب دون غيرها.

فكثير من الدول قد رأت ضرورة أن يقتصر إطار المؤهلات بها على قطاع التعليم والتدريب المهني، وذلك لما يعاينه هذا القطاع من أوجه للضعف، وأن وجود إطار وطني للمؤهلات المهنية من شأنه أن يعالج أوجه الضعف والقصور في هذا القطاع خاصة فيما يتعلق بضرورة مواكبة هذا القطاع لمتطلبات وحاجات التنمية الاقتصادية والفردية للمتعلمين.

في حين نجد دول أخرى أقتصر الإطار الوطني بها على قطاع التعليم العالي، حيث يرتبط الهدف هنا بوضع نظام الانتقال وتراكم رصيد الساعات المعتمدة للمتعلم وكذلك بأهداف الاعتراف الدولي بالمؤهلات.

ومما سبق يمكن القول أن الأخذ بكلا الاستراتيجيتين جائز سواء إعداد إطار وطني شامل للمؤهلات يضم كافة المؤهلات التي تمنحها الدولة، أو الاقتصار على أحد القطاعات واستكمال القطاعات الأخرى في مراحل تالية ولكل من المدخلين مزاياه وعيوب، فمن مزايا إعداد الإطار الشامل أنه يقدم رؤية استراتيجية واضحة للإطار الوطني للمؤهلات، كما أنه يجعل من الإطار الوطني أداة فاعلة للتفاعل والشراكة بين القطاعات المختلفة، في حين تكمن المشكلة الأساسية في إعداد إطار شامل للمؤهلات في الاختلافات الجوهرية المرتبطة بمتطلبات ومكونات القطاعات المختلفة للتعليم والتدريب، الأمر الذي يجعل من محاولة التوفيق وإحداث التناسق والتناغم بين هذه القطاعات تحدياً كبيراً يثير قدر كبير من الاختلاف والتناقض والجدل.

أما بالنسبة لمزايا الأخذ بالمدخل القطاعي في إعداد الإطار الوطني للمؤهلات فنجد أن يساعد الحكومات على التركيز على مشكلات محددة قد ترتبط بقطاعات محددة من التعليم والتدريب دون غيرها، ومن ثم يصبح من الهدر اقحام القطاعات الأخرى في هذه القضايا والمشكلات، ومن ثم يصبح الأخذ بهذا المدخل حلاً موقتاً لحين معالجة هذه القضايا والمشكلات ثم الاتجاه في مرحلة تالية لإعداد الإطار بشكله الشامل.

ويعتمد القرار باختيار أي المدخلين على تحليل الاحتياجات، فهل هناك حاجة لإعداد إطار شامل للمؤهلات؟ أم أن معظم الحاجات والمشكلات تقع في قطاع واحد من قطاعات التعليم والتدريب؟ وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا توجد إجابة واحدة قاطعة وصحيحة لهذا التساؤل، ومع ذلك فإن القرار بإعداد إطار

وطني شامل للمؤهلات يعظم من أهمية وضرورة التحديد الدقيق للأهداف والصياغة الواضحة لاستراتيجية فعالة.

ج.المحددات الوصفية لمستويات أطر المؤهلات

تُعد المحددات الوصفية القائمة على نواتج التعلم أحد العناصر الأساسية لأُطر المؤهلات، فعلى الرغم من الطبيعية الفنية لهذه المحددات إلا الطريقة التي يتم من خلالها تصميم هذه المحددات تؤثر بشكل كبير على سياسات التعليم والتدريبي وممارساتهما، حيث يتم تصميم المحددات الوصفية لمستويات أُطر المؤهلات من خلال بُعدين أساسيين، يتمثل البعد الأول في البعد الرأسي الذي يتحدد في التسلسل الهرمي للمستويات والذي يظهر في تدرج مستويات تعقد نواتج التعلم وعمقها وتنوعها، هذا التسلسل الهرمي الذي ييسر على الافراد فهم ما هو متوقع من حاملي المؤهلات المدرجة في مستوى معين، كما يساهم هذا التسلسل في دعم عمليات تصميم المؤهلات ومراجعتها، في حين يتحدد البعد الثاني (البعد الأفقي) والذي يتم من خلاله تحديد أبعاد نواتج التعلم التي تساعد اصحاب المصلحة في التمييز بين فئات النواتج المختلفة مثل المعرفة، والمهارات، والجدارات، الاستقلالية، والمسؤولية، والجدارات الشخصية والاجتماعية، وتتبع أهمية هذا البُعد من كونه يوضح أن الأنواع المختلفة من المؤهلات ذات الأهداف المختلفة (عامة، و/أو مهنية، و/أو تطبيقية ونظرية) يمكن منحها على كافة المستويات. ومن هنا يمكن القول أن هذا المزيج من الأبعاد والمستويات القائمة على نواتج التعلم تجعل من الممكن النظر إلى التعليم والتدريب من منظور جديد يركز على ملامح المؤهلات وأهدافها وتواتج تعلمها أكثر من الطابع المؤسسي لهذه المؤهلات. (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), (2018, p.7

ومما سبق يتمثل الهدف من المحددات الوصفية لمستوات أُطر المؤهلات في تحديد موقع المؤهلات، فهي تساعد المتعلمين، ومقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية، وأصحاب الأعمال في تحديد وضع وقيمة مؤهل معين بالنسبة للمؤهلات الأخرى وينطبق ذلك أيضاً على المؤهلات التي يتم منحها من قبل مؤسسات مختلفة داخل الدولة أو خارجها. ولتحقيق ذلك، فعند تصميم المحددات الوصفية لمستويات أُطر المؤهلات يجب مراعاة التحديات التالية: (European Centre for the Development of Vocational Training ((Cedefop), 2018, p.9))

- أن تتسم المحددات الوصفية بقدر من العمومية لتستوعب القطاعات المختلفة لنظم التعليم والتدريب.
- أن تكون متنوعة ومفصلة بالقدر المناسب لتستوعب التعقدات والأولويات المؤسسية وحتى تتمكن كذلك من الاستجابة للمصالح المتنوعة للأطراف المعنية.
- التحديد الدقيق للابعاد الأساسية والفرعية للتعلم (البعد الأفقي).
- أن تعكس التدرج في مستويات تعقد المعرفة، والمهارات، والجدارات وعمقها، وتنوعها عند الانتقال من المستويات الأدنى إلى المستويات الأعلى (البعد الرأسي)
- أن تكون بمثابة نقاط مرجعيةتتيح إمكانية مقارنة المؤهلات على المستوى الدولي.

<u>وظائف المحددات الوصفية</u> (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2018, pp.9,10)

- **االتعريف بالمؤهلات وضمان شفافيتها:** فوجودمجموعة متكاملة من المستويات القائمة على نواتج التعلم يتيح إمكانية مقارنة المؤهلات التي يتم

منحها من خلال مؤسسات تعليمية ومختلفة سواء داخل الدولة أو خارجها؛ ومن ثم تُعد المحددات الوصفية متطلب أساسي لرسم المعالم ذات الطابع المعقد التي تتسم به المؤهلات مما يجعلها أكثر شفافية خاصة في ظل منح هذه المؤهلات من قبل الهيئات الوطنية والقطاع الخاص والهيئات الدولية.

- **تصميم المؤهلات ومراجعتها:** حيث يمكن توظيف المحددات الوصفية كنقاط مرجعية عند تصميم المؤهلات الجديدة ومراجعة المؤهلات الحالية، فهي تعمل على تعزيز اتساق البرامج وتسمح بتوفير المؤهلات المدرجة في نفس المستوى ووفقاً لمتطلبات متشابهة لنواتج التعلم.
- **ضمان الجودة:** فالمحددات الوصفية تعمل كنقاط مرجعية عند إجراء المقارنات على المستوى المؤسسي من خلال تحديد الاختلافات في المتطلبات والأداءات بين المؤسسات المتشابهة، الأمر الذي يسهم في تحسين جودة المؤهلات.
- **Progression & bridging:** حيث تهدف معظم الأُطر الشاملة للمؤهلات إلى دعم سياسات التعلم مدى الحياة وممارساته وتحسين فرص الالتحاق والتقدم فيه، ومن خلال المحددات الوصفية يمكن تحديد الكيفية التي يتم من خلالها دمج المؤهلات في النظم الفرعية المختلفة؛ ومن ثم دعم مسارات التقدم المتنوعة، كذلك توفر المحددات الوصفية مرجعية يمكن من خلالها التحقق من صحة ومصداقية التعلم غير الرسمي، فهي تتيح إمكانية البناء على التعلم الذي تم اكتسابه خارج النطاق الرسمي للتعليم.
- **الاعتراف:** حيث تقدم المحددات الوصفية معلومات وافية حول التوجهات العامة للمؤهلات وعلاقة هذه المؤهلات بعضها البعض، وهذه المعلومات من شأنها مساعدة المؤسسات والهيئات في الحكم على مدى استيفاء المؤهلات المختلفة للمتطلبات، الأمر الذي ييسر من عمليات الاعتراف بهذه المؤهلات.

رابعاً– خصائص أُطر المؤهلات (Raffe David, 2011, pp.4-10)

١– **أُطر المؤهلات كيانات اجتماعية وسياسية:** فهي تقوم على المصالح والعلاقات السياسية والممارسات الاجتماعية عميقة الجذور، كما تعتمد فعاليتها على مجموعة من العوامل الاجتماعية مثل:

- مصداقية المؤهلات ومصداقية المعايير والعمليات التي تقوم عليها.
- الفهم الدقيق واسه النطاق للغة والمصطلحات المستخدمة في هذا المجال.
- الاتساق والتوافق بين الأسس المنطقية وراء تصميم أُطر المؤهلات وتنفيذها وبين رؤية أصحاب المصلحة إلى هذه الأُطر وما يندرج بها من مؤهلات.
- تمتع أُطر المؤهلات بالقبول السياسي من خلال استيفاءها بمتطلبات أصحاب المصلحة وتوقعاتهم.

٢– **أُطر المؤهلات أدوات متعددة الأهداف والأغراض:** حيث تتنوع أهداف أُطر المؤهلات فتتضمن على سبيل المثال:

- تعزيز التكافؤ والمساواة في تقدير قيمة الأنواع المختلفة للمؤهلات.
- تعزيز مسارات التقدم خلال البرامج التعليمية وبينها.
- توفير آليات لضمان الجودة والمحاسبية.
- تعزيز فرص الاعتراف بالتعلم السابق.
- تعزيز فرص التعلم مدى الحياة.

وعلى الرغم من اشتراك كافة أُطر المؤهلات في الأهداف نفسها يشير صانعو السياسات إلى أهمية التحديد الدقيق لهذه الأهداف قبل الشروع في تصميم الإطار.

٣- **تختلف أُطر المؤهلات فيما بينها:** حيث تختلف السياقات الوطنية المرتبطة بإعداد أُطر المؤهلات، الأمر الذي قد يترتب عليه اختلاف أهدافها ومجالاتها، فبعض الأُطر تشمل كافة قطاعات التعليم والتدريب في حين يضم البعض الأخر قطاعات محددة دون غيرها، كذلك تختلف أُطر المؤهلات فيما بينها من حيث:

- نطاق الإطار.
- رؤية الإطار وأهدافه.
- عدد مستويات الإطار.
- أبعاد ومجالات المحددات الوصفية لمستويات الإطار.
- وظائف الإطار.
- الجهة المسؤولة عن إدارة الإطار والأدوار المنوطة بها.
- آليات إدارة الإطار.

٤- **أُطر المؤهلات وحدها ليست كافية:** حيث لم تنشأ أُطر المؤهلات ولا سيما الناجح منها بمعزل عن تدابير السياسة الأخرى، أي أن أُطر المؤهلات غالباً ما تكون جزء من برنامج إصلاحي واسع النطاق، فتعظيم فعالية أُطر المؤهلات يتطلب سعة نطاق السياسة ومصاحبة عمليات إعدادها للعديد من التدابير الأخرى وقد تشمل هذه التدابير على سبيل المثال:

- إصلاح منظومة المناهج وطرائق التدريس.
- إصلاح منظومة إعداد المعلم.
- إعادة هيكلة المؤسسات التعليمية وضمان جودتها.

خامساً- أهمية أُطر المؤهلات

تشير العديد من الوثائق والدراسات إلى أهمية تبني الدول المختلفة لأُطر المؤهلات، حيث تؤكد هذه الدراسات أنها تُعد الحل الأمثل للعديد من

المشكلات المتأصلة في نظم التعليم والتدريب، فينظر إليها باعتبارها الآلية الأساسية لإصلاح التعليم والتوسع فيه على النحو الذي يساعد في رفع مستويات مهارة الأفراد وتحسين إنتاجيتهم؛ ومن ثم زيادة معدلات النمو الإقتصادي. وتشير العديد من الوثائق والتقارير الرسمية إلى أهمية تبني أُطر المؤهلات ومن بينها إنها: (Leney Tom, 2009, pp.38, 52,63), (Coles Mike, 2007, p.3), (Allais Stephanie, 2010, p.16), (OECD, 2005, pp. 7, 8, 10, 11, 15), (Coles Mike, 2017, p.18)

١- توفر الشفافية لكل من المؤهلات ونظم المؤهلات من خلال اعتمادها على نواتج التعلم.

٢- تزيد من اتساق برامج التعليم والتدريب ومرونتها من حيث توافق هذه البرامج مع متطلبات سوق العمل.

٣- توفر مرجعية ترتبط بضمان الجودة، مما يسهم في تحسين الجودة والمساءلة وتعزيز الثقة في نزاهة وأهمية وقيمة المؤهلات.

٤- تتيح فهماً أيسر وأوضح لنظم المؤهلات من خلال إبراز العلاقة بين المؤهلات المختلفة داخل الدولة ومدى الارتباط بينها.

٥- تتيح إمكانية مضاهاة المؤهلات المختلفة والمقارنة بينها.

٦- تمنع إزدواجية المؤهلات وتداخلها مع التأكيد على تحقق كافة المتطلبات التعليمية.

٧- تحقق التكافؤ في تقدير التعليم والتدريب المهني والتقني.

٨- تحقق التكامل بين الخبرات التعليمية والتدريبية.

٩- تحول نظم التعليم لتصبح موجهة بالطلب بدلاً من العرض.

١٠- تعمل على تحسين حراك العمالة، والذي يتضمن:

- ✓تحسين التكامل الاقليمي للاقتصاديات من خلال الحد من القيود أمام حراك العمال.

- ✓إتاحة الفرصة أمام العمالة من الدول النامية للحصول على فرص عمل تتناسب مع الخبرات التي تم اكتسابها في دول أخرى.
- ✓تحسين قدرة أسواق العمل في الدول المتقدمة على فهم مهارات المهاجرين وقدراتهم، مما يسهم في حل المشكلات المتعلقة بنقص العمالة.

١١- تحفز مشاركة القطاع الخاص في التعليم والتدريب.

١٢- توفر آليات للاعتراف بالمهارات التي يتم اكتسابها من خلال مؤسسات التعليم والتدريب غير الرسمية.

١٣- تتيح إمكانية تراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقالها، مما يسمح باكتساب النقاط اللازمة للحصول على الدرجات العلمية حتى بعد مرور فترات زمنية طويلة وحتى إذا تم اكتسابها من خلال عدة مؤسسات.

١٤- تعزز فرص الالتحاق بالتعليم والتدريب، وتحفز المتعلمين للحصول على فرص تعليمية إضافية مما يسهم في الارتقاء بالمستويات التعليمية والمهارية للأفراد ويدعم التنافسية الدولية.

١٥- تيسر فرص الالتحاق وإعادة الالتحاق بين المتعلمين وتعزز فرص التعلم مدى الحياة من خلال مساعدة الافراد على تكوين فهم واضح حول مسارات التقدم.

١٦- تساعد المتعلمين على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن البرامج التعليمية والمؤهلات المرتبطة بها والتي يرغبون في متابعتها، وذلك من خلال مضاهاة مستويات المؤهلات المختلفة وتحديد مسارات واضحة للتقدم خلال حياتهم المهنية.

وبتحليل أهمية أطر المؤهلات يمكن القول أنها تؤكد في مجملها على ما يلي: (Allais Stephanie, 2010, p.17)

- ✓**العدالة الاجتماعية،** حيث يعد التعليم والتدريب أحد الحقوق الإنسانية التي يتم استبعاد كثير من الأفراد من الحصول عليها.
- ✓**التنمية الاقتصادية،** حيث يُنظر إلى التعليم وتنمية المهارات باعتبارهما مساهمين رئيسيين لحل العديد من المشكلات الاقتصادية، وذلك من خلال جذب الاستثمارات، وزيادة حجم الوظائف وفرص العمل المتاحة وجودتها، وتحسين فرص التغيير في الأسواق العالمية.

ويبدو أن النقطتين السابقتين مرتبطتين إلى حد كبير، فالأفراد الذين يتم حرمانهم، وتهميشهم، واستبعادهم من قبل النظم التعليمية هم في حاجة ماسة إلى إصلاح هذه النظم بحيث يتاح لهم فرص الاعتراف بما لديهم من مهارات ومعارف وأن يتم منحهم الحافز للتعلم، وأن توفر لهم فرص متنوعة لاكسابهم التعليم الذي يؤهلهم لسوق العمل، هذا بالإضافة إلى تمكينهم من الاستمرار في التعليم واستمرار قدرتهم على الانتاج في ظل التغيرات المستمرة التي تطرأ على سوق العمل؛ ومن ثم فمن المأمول حينئذ أن تتحقق العدالة الاجتماعية ويرتقي الأداء الاقتصادي. (Allais Stephanie, 2010, p.17)

سادساً- أهداف أُطر المؤهلات

تتعدد أهداف أُطر المؤهلات ومن بينها ما يلي: (Raffe David, 2013, pp.147, 148) (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2010, pp.14-23) (Bateman Andrea, Coles Mike, 2013, pp.12-14) (Slava Pevec Grm and Jens Bjørnåvold, 2017, pp.6-8)

١- تحسين التعريف بنظم المؤهلات

يتمثل الهدف العام لتبني أُطر المؤهلات في وضع إطار موحد، ومقبول، ومتفق عليه للمؤهلات على المستوى الوطني، والذي يوفر بدوره فهماً

أيسر للمؤهلات المتاحة داخل الدولة، ويتضمن ذلك تحسين آليات التعريف بالمؤهلات الحالية وفي الوقت ذاته تقليص التعقيد الذي قد يشوب هذه المؤهلات، وبعبارة أخرى، فإن أُطر المؤهلات تعمل على تجنب ازدواجية المؤهلات وتداخلها، فكثير من الدول التي اتجهت إلى إعداد أُطر للمؤهلات كان نتيجة لما تعاني منه هذه الدول من انتشار مربك لمسميات المؤهلات أو لضعف فهم الجمهور العام لهذه المؤهلات وغموضها؛ ومن ثم كان تبني هذا الاتجاه هو السبيل الأمثل لتوفير فهم واضح حول العلاقة بين المؤهلات بعضها البعض.

٢- <u>توفير الشفافية للمؤهلات من خلال نواتج التعلم</u>

حيث أن المؤهلات بصورتها الحالية لا توفر لأصحاب العمل ومؤسسات التعليم والتدريب المعلومات الكافية حول ما يمتلكه حاملي هذه المؤهلات من معارف وقدرات، ويكمن الحل هنا في توصيف المؤهلات في صورة نواتج التعلم المرتبطة بها؛ ومن ثم تصبح هذه المؤهلات أكثر شفافية.

٣- <u>الحد من التفاوت وعدم الاتساق والتوافق بين التعليم وسوق العمل</u>

يُعد ضعف قدرة التعليم على الوفاء بمتطلبات سوق العمل من المشكلات الأساسية التي تعاني منها كثير من دول العالم، حيث أن ندرة المعلومات المرتبطة بما يمتلكه حاملي المؤهلات المختلفة من معارف، وقدرات، ومهارات يخلق حالة من تضخم الشهادات Credential Inflation ولا سيما في الفترات التي ترتفع خلالها معدلات البطالة، حيث تتحول الشهادات إلى مجرد آلية للاختيار دون أن تقدم توصيف دقيق للمهارات والمعارف التي اكتسبها الأفراد المتقدمين لشغل الوظائف المختلفة، كما تؤدي ندرة المعلومات الخاصة بقدرات حاملي المؤهلات إلى تراجع مستويات ثقة أصحاب العمل في

المؤهلات التعليمية، الأمر الذي قد يؤدي إلى مطالبتهم بشهادات معتمدة تفوق تلك التي كانت ضرورية لشغل وظائف معينة.

ومن هنا كان الهدف الأساسي للعديد من أُطر المؤهلات هو تحسين فهم وإدراك أصحاب العمل لما تعينه المؤهلات المختلفة من خلال خلق نقاط اتفاق والتقاء بين التعليم والتدريب وسوق العمل. فتوصيف المؤهلات وفقاً لنواتج التعلم من شأنه أن يضمن تحقيق هذا التوافق والاتساق، وكذلك يعزز ثقة أصحاب العمل في المؤهلات التي تمنحها هذه المؤسسات؛ ومن ثم يساعد أصحاب العمل في اتخاذ قرارات التوظيف وفي التخطيط للتدريب والموارد البشرية على أسس سليمة.

هذا ويمكن النظر إلى أُطر المؤهلات باعتبارها وسيلة يمكن من خلالها مشاركة أصحاب العمل في تصميم المؤهلات وتحديد نواتج التعلم، والجدارات، والمعايير المهنية، وذلك من شأنه أن يعزز جودة هذه المؤهلات ويضمن اتساقها وتوافقها مع متطلبات سوق العمل، ويترتب على ذلك سهولة حصول المتعلمين على فرص عمل بعد التخرج وأن تتناسب هذه الفرص مع المعارف والجدارات التي اكتسبوها خلال مراحل الدراسة.

٤- تراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله

فمن المأمول أن يسهم تحسين شفافية المؤهلات في تعزيز إمكانية تراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله، حيث شغلت قضية عدم قابلية المؤهلات الممنوحة من مؤسسات تعليمية وتدريبية مختلفة للمقارنة الحكومات المختلفة على مستوى العالم، كما أثارت لدى صانعي السياسات قلقاً بشأن اختلاف قيمة المؤهلات باختلاف مقدميها، ومن هنا جاءت أُطر المؤهلات لتوفر أساساً قوياً لتطوير نظام دقيق يمكن من خلاله تراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة التي يحصل عليها المتعلمين أو انتقال هذا الرصيد، حيث

تؤدي شفافية المؤهلات إلى تحسين مسارات التقدم في التعليم والتدريب عبر مختلف المؤسسات والمناطق الجغرافية، وكذلك عبر مختلف قطاعات التعليم والتدريب.

٥- <u>الاعتراف بالتعليم السابق</u>

تُعد قضية الاعتراف بالتعليم السابق من القضايا الأساسية التي دفعت كثير من دول العالم إلى وضع أُطر للمؤهلات، حيث يؤدي عدم الاعتراف إلى ضعف كفاءة وفعالية التعليم والتدريب، مما يؤدي إلى هدر المهرات وتفاقم اللامساواة؛ ومن ثم سعت الدول المختلفة من خلال أُطر المؤهلات إلى تيسير الاعتراف بالجدارات، والمعارف، والمهارات، والقدرات التي اكتسبها الأفراد خارج نظم التعليم والتدريب الرسمية.

٦- <u>تعزيز فرص الالتحاق بالتعليم والتدريب</u>

فمن المأمول أن تتيح شفافية المؤهلات، والاعتراف بالتعليم السابق، وآليات تراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله الفرصة أمام المتعلمين للالتحاق وإعادة الالتحاق بالتعليم والتدريب، وفي هذا الصدد يمكن النظر إلى أُطر المؤهلات باعتبارها وسيلة أساسية لزيادة معدلات الالتحاق من خلال الاعتراف بالمعارف، والمهارات المكتسبة في مكان العمل أو خارج نطاق التعليم والتدريب، وكذلك من خلال إزالة العوائق القانونية والتنظيمية بين الانواع المختلفة للتعليم والتدريب، الأمر الذي يعزز من فرص التعلم مدى الحياة.

٧- <u>ضمان جودة المؤهلات</u>

تعتبر أُطر المؤهلات جزء لا يتجزأ من نظم ضمان الجودة، فهي تُعد بمثابة نقاط مرجعية خارج نطاق مؤسسات التعليم والتدريب سواء فيما يتعلق بعمليات التقييم الذاتي للمؤسسات أو التقييم الخارجي من قبل هيئات التقييم الخارجي، الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز ثقة أصحاب المصلحة في النظام

وتوفير أساساً للتمويل الحكومي. كذلك فإن أُطر المؤهلات تعتبر آلية ضرورية لضمان توافر منهجية منظمة لتصميم المؤهلات، وإتاحتها، ومنحها، الأمر الذي يسهم في تحقيق فعالية نظم ضمان الجودة، وبصفة عامة تسهم أُطر المؤهلات في ضمان الجودة والاعتماد من خلال ما يلي:

- ✓اتساق المؤهلات وتوافقها مع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية.
- ✓تحديد معايير للتعليم والتدريب في ضوء نواتج التعلم المتفق عليها، مع التأكيد على الالتزام بتطبيقها.
- ✓استيفاء مقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية لمعايير الجودة.
- ✓الاعتراف الدولي بالمؤهلات الوطنية.

٨- **تعزيز فرص التعلم مدى الحياة**

وذلك من خلال:

- ✓تحسين الفهم حول مسارات التعلم المختلفة وطبيعة العلاقة بين المؤهلات بعضها البعض.
- ✓تعزيز فرص الحصول على فرص التعليم والتدريب.
- ✓زيادة الدافعية نحو المشاركة في عمليات التعليم والتدريب.
- ✓تيسير مسارات التقدم وجعلها أكثر وضوحاً.
- ✓تحسين فرص الحراك الطلابي وحراك القوى العاملة.
- ✓تحسين فرص انتقال رصيد الساعات التعليمية المعتمدة فيما بين المؤهلات.
- ✓تعزيز فرص الاعتراف بالتعلم السابق.

٩- **إصلاح نظم إتاحة delivery التعليم والتدريب**

إن التغييرات التي قد تطرأ على على نظم التعليم والتدريب من جراء تنفيذ أُطر المؤهلات والمتعلقة بالتقييم، ومنح الشهادات، والآليات التنظيمية

الأخرى إنما تُعد جزءاً من إصلاح الكيفية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية؛ ومن ثم توفير قدر كبير من المرونة وتحول هذه النظم لتكون نظماً موجهة بالطلب وليس بالعرض Demand-Led Systems، حيث يؤكد صانعو السياسات أن المداخل والآليات المركزية لتقديم خدمات التعليم والتدريب ؛ ومن ثم المؤهلات تحول دون تلبية احتياجات ومتطلبات الاقتصاد والتنمية الاقتصادية. أما فيما يتعلق بعمليات إدارة نظم التعليم والتدريب فيشير صانعو السياسات إلى جمود المؤسسات التعليمية وعدم مرونتها، حيث تفرض متطلبات جامدة وغير منطقية للقبول والالتحاق، كما لا تتيح قدر مناسب من المرونة فيما يتعلق بأساليب وطرق تقديم المقررات ومعايير الالتحاق، هذا بالإضافة إلى ضعف استجاباتها لمتطلبات الصناعة مما يصعب معه التزام الأفراد العاملين بالمواظبة والحضور، ذلك لأن الفكر التقليدي الذي يقوم على ارتباط المؤهلات بمؤسسات وبرامج تعليمية، وفترات دراسية محددة إنما يحد من مرونة نظم التعليم والتدريب، الأمر الذي يسهل علاجه من خلال أُطر المؤهلات.

١٠- <u>الارتقاء بمكانة المؤهلات المهنية في المجتمع</u>

حيث تعاني كثير من دول العالم من تدني مكانة التعليم والتدريب المهني وذلك مقارنة بالمؤهلات الأكاديمية المدرسية والجامعية؛ ومن ثم كان من بين الأهداف التي سعت إلى تحقيقها الدول التي اتجهت إلى الأخذ بمدخل أُطر المؤهلات هو توفير فهم واضح حول الجدارات المتوفرة لدى حاملي المؤهلات المختلفة وما يمكنهم القيام به مما يساعد في في الارتقاء بمكانة المؤهلات ولا سيما المهنية، ذلك لان التصورات العامة حول المؤهلات تتسم في كثير من الاحيان باللاعقلانية والتمييز، الأمر الذي يسهل تعديله من خلال شفافية المؤهلات، وفي هذا السياق تساعد أُطر المؤهلات على جذب الطلاب

للالتحاق بالتعليم والتدريب المهني من خلال إدراج المؤهلات المهنية في هذه الأُطر وإبراز تكافؤ هذه المؤهلات مع المؤهلات الأكاديمية الأكثر جذباً للطلاب.

١١- <u>جذب الاستثمارات الخاصة في التعليم</u>

تُعد مشكلة الافتقار إلى التمويل المنتظم والمستمر خاصة في قطاع التعليم والتدريب المهني من المشكلات الأساسية في كثير من الدول، وتطمح إلى حلها من خلال تنفيذ أُطر المؤهلات حيث تشجع هذه الأُطر رجال الصناعة والأعمال على الاستثمار في قطاعات التعليم والتدريب، ويرجع ذلك إلى مشاركتهم في تصميم هذه الأُطر وتنفيذها.

١٢- <u>الاعتراف الدولي وحراك القوى العاملة</u>

من الأسباب الأساسية التي تحفز كثير من دول العالم على تبني أُطر المؤهلات هو المحاولات الدائمة لهذه الدول للارتباط بالنظم الدولية والمشاركة فيها فيما يعرف بأسواق العمل الدولية أو المعولمة Globalized Labour Markets؛ ومن ثم اتجهت بعض الدول إلى وضع أطر وطنية وأخرى إقليمية للمؤهلات نتيجة لما تتعرض إليه من ضغوط متزايدة تتعلق بضرورة مواكبة مؤهلاتها الوطنية على المستوى الدولي، حيث تيسر الأُطر الوطنية للمؤهلات عمليات مضاهاة المؤهلات على المستويين الاقليمي والدولي خاصة في حالات الهجرة وحراك القوى العاملة.

ومما سبق يمكن القول أن الدول المختلفة تطمح من خلال تحقيق هذه الأهداف إلى تعزيز التماسك الاجتماعي ومساعدة الأفراد المهمشين في الالتحاق بالبرامج التعليمية المختلفة والحصول على المؤهلات التي تتناسب مع قدراتهم، وفي الوقت ذاته تحفيز المتعلمين لاكتساب المزيد من المهارات، الأمر

الذي يسهم في الارتقاء بمستويات التعليم والتدريب؛ ومن ثم تعزيز التنافسية الدولية وفرص التعليم مدى الحياة.

سابعاً- إدارة وحوكمة الأُطر الوطنية للمؤهلات (Tuck Ron, 2007, pp.29,30)

تختص هذه المرحلة بتحديد الجهة التي ستتولى مسؤولية إدارة إطار المؤهلات والمهام المنوط بها وكذلك تقدير الموارد والميزانيات المخصصة لعملية الإدارة والتي يذهب الجانب الأكبر منها في إنشاء الهيئة أو المجلس المسؤول عن عملية الإدارة هذا بالإضافة على تحديد تبعية هذه الهيئة مع التأكيد على مشاركة كافة الأطراف المعينة وأصحاب المصلحة من خلال عدة آليات منها تمثيلهم في مجالس إدارة الهيئة. كما يتم خلال هذه المرحلة تحديد الكيفية التي سيتم من خلالها إدارة أُطر المؤهلات والإشراف عليها، حيث تقوم الجهة المنوط بها إدارة الإطار بوضع التوجهات الاستراتيجية وكذلك السياسة العامة للأُطر المؤهلات؛ ويكون ذلك في أغلب الأحيان من خلال مجلس مختص، وذلك على الرغم من أن طبيعة الاستعدادات الخاصة بالإدارة تعتمد بشكل أساسي على الهيكل التنظيمي لإطار المؤهلات، كذلك وضع ميزانية تقديرية للإدارة أُطر المؤهلات، وتُجدر الإشارة هنا إلى أن من الأفضل أن تشارك الجهة المسؤولة عن تنفيذ الإطار في عملية التصميم، حيث أن ذلك من شأنه تيسير عملية التنفيذ وجعلها أكثر سلاسة.

ومن الممارسات الدولية المتعارف عليها في هذا السياق أن يتم إسناد عملية إدارة إطار المؤهلات لهيئة عليا مستقلة، وذلك لعدة أسباب منها على سبيل المثال، أن الأُطر الوطنية للمؤهلات تمثل مصالح استراتيجية بالنسبة للحكومات تضمن من خلالها تحقيق بعض أهداف السياسة العامة للدولة، كذلك قد تنطوي عملية إعداد هذه الأُطر على بعض النزاعات أو الخلافات ما بين الأطراف المجتمعية المختلفة، ومن الأفضل ألا تكون الحكومة طرفاً في

هذه النزاعات، كما أن أُطر المؤهلات تكون أكثر نجاحاً إذا ولدت لدى الشركاء المجتمعين ولدى مقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية شعوراً بالملكية Ownership، حيث يمكن تحقيق ذلك بسهولة إذا لم تقوم الحكومة بإدارة العملية بشكل مباشر، هذا ومن وجهة النظر العملية، فإن إدارة أُطر المؤهلات تُعد مسؤولية تشغيلية مستمرة من الأفضل إسنادها لهيئة منفصلة ومستقلة.

هذا ولكل من وزارتي التعليم والعمل علاقة مباشرة وحيوية بأُطر المؤهلات، ولكن في الوقت ذاته هذا لا يعني عدم وجود وزارات أخرى معنية، ولكن تظل المسؤولية الأكبر على عاتق وزارتي التعليم العمل باعتبارها الجهة المسؤولة عن اجندة إصلاح التعليم والتدريب المهني، وعلى الرغم من قوة العلاقة بين أُطر المؤهلات وكل من وزارتي التعليم والعمل، إلا أنه لا يُوصي بأن تتبع الهيئة الوطنية للمؤهلات كلا الوزارتين في آن واحد، حيث أن ذلك من شأنه أن يحدث بعض التخبط والارتباك وضعف القدرة على المحاسبية والمساءلة، ومن ثم ينبغي على الحكومة تحديد الوزارة التي سيكون لها الدور القيادي، هذا بالإضافة إلى ضرورة وضع آليات داخلية للتنسيق تتسم بالفاعلية، وقد يأخذ ذلك شكل لجنة مشتركة.

هذا وتعد مشاركة أصحاب المصلحة أمراً حيوياً للحفاظ على مرونة واستجابة الهيئة المسؤولة عن إطار المؤهلات، وقد يأخذ ذلك عدة صور منها تمثيل جميع فئات أصحاب المصلحة في مجلس إدارة الهيئة، فذلك من شأنه أن يمنحهم الفرصة لإبداء آراءهم حول التوجهات العامة لتنفيذ أُطر المؤهلات، أو أن يتم تشكيل مجموعة من المجالس أو اللجان القطاعية يمثل كل منها مجالاً مهنياً معيناً، ولا سيما فيما يتعلق بالمؤهلات المهنية، وحينئذ يمكن لأصحاب المصلحة أن يكون لهم دور فاعل في التأثير على أنماط التطورات الحادثة. وأخيراً يمكن وضع إجراءات متفق عليها لضمان منح كل من أصحاب

العمل، والاتحادات العمالية، والمنظمات المجتمعية والمدنية، ومقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية الفرصة للتعبير عن آرائهم بشكل مباشر وليس فقط من خلال ممثليهم في مجلس الإدارة أو المجالس واللجان القطاعية، على أن يتم النص على ذلك في اللائحة التشريعية لإنشاء الهيئة الوطنية لأُطر المؤهلات.

ثامناً– الافتراضات التي تقوم عليها أُطر المؤهلات (Young M., 2009, pp. 2875-2878)

تستند أُطر المؤهلات إلى نوعين من الافتراضات يتعلقا بقضية الإعداد والتصميم، وتتعلق **القضية الأولى** بمدى الاختلاف و/أو التشابه بين المؤهلات، حيث تؤكد نظم المؤهلات التقليدية على حتمية الاختلاف بين المؤهلات أو بعبارة أخرى ضرورة أن تعكس المؤهلات أغراضاً مختلفة فيما يتعلق بالمعارف والمهارات والجدارات التي يتم اكتسابها من خلالها، وبناء على ذلك لا يجب النظر إلى المؤهلات المختلفة سواء كانت أكاديمية أو مهنية باعتبارها متشابهة أو متكافئة؛ ومن ثم لم تشهد هذه النظم التقليدية أية محاولات للجمع بين المؤهلات المختلفة (مهنية و/أو أكاديمية ، مؤهلات التعيم قبل الجامعي و/أو الجامعي) في إطار موحد وشامل، وقد نتج عن ذلك العديد من المشكلات مثل تلك المتعلقة بمسارات التقدم بين المؤهلات، وحراك الطلاب والقوى العاملة، وتراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقالها، ولكن مع تنامي الاقتصاد العالمي الجديد وما تطلبه من ضرورة أن تصبح القطاعات المهنية أكثر مرونة وأقل انفصالاً وإنعزالاً وما فرضه من ضرورة وجود متطلبات معرفية ومهارية مشتركة بين مختلف القطاعات، رأى صانعو السياسات أن حل مثل هذه المشكلات وغيرها يكمن في تبني أُطر للمؤهلات تقوم على مبدأ التشابه بين المؤهلات لان هذه التشابهات تُعد أهم بكثير من أوجه الاختلاف والتباين، وكلما اتسمت هذه الأُطر بالشمولية كلما زاد التكافؤ بين المؤهلات المدرجة في هذه الأُطر، ولكن في الوقت ذاته لا يعني ذلك عدم وجود أية اختلافات بين

أنـواع الـتعلم المختلفـة ولا يلغـي كـذلك حقيقـة اخـتلاف المعـارف والمهـارات والجدارات التي تتطلبها القطاعات المهنية المختلفة، وذلك على الرغم من وجود تعريف عام يجمع كافة المؤهلات المدرجة بأُطر المؤهلات. ومما يؤكد كذلك علـى مبـدأ التشـابه بـين المـؤهلات أن كافـة المـؤهلات تشـترك فيمـا بينهـا فـي متطلبات معرفية وهارية محددة تعرف بالجدارات أو المهارات الأساسية Core Skills or Competencies، والتي يمكن التعبير عنها من خلال مجموعة واحـدة مـن النـواتج مثـل العمـل الفريقـي، وحـل المشـكلات، والتواصـل وهـذه المهارات وغيرها لا تقتصر على قطاعات مهنية معينة دون غيرها.

وتتحـدد **القضـية الثانيـة** فـي الفرق بـين كـل مـن المـدخلات والنـواتج، فالنظم التقليدية للمؤهلات لم تعتمد فقط على المدخلات التي تتمثل المناهج الدراسية في توصيفها للمؤهلات، ولكنها تقوم على فرضية أنه لا يمكن التعبير عـن المـؤهلات بشـكل مسـتقل ومنفصـل عـن محتـوى الـتعلم. ولكـن فـي ظـل الاهتمـام بقضـايا الإتاحـة والمسـاواة وأهميـة تقديم المؤشرات والشواهد حول ما يعرفـه المـتعلم ويكـون قـادراً علـى فعلـه والقيـام بـه، كـان التأكيـد علـى ضـرورة الفصل بين النواتج والمدخلات عند تصميم المؤهلات، حيث أن هذا الفصل من شأنه أن يحقق قدراً مناسباً من المرونة، كذلك فإن تصميم أُطر للمؤهلات قائمة على نواتج التعلم إنما تعزز جسور الثقة بين كل من مقدمي خدمات التعليم والتدريب وبين الجهات المستفيدة واصحاب المصلحة.

تاسعاً– تصنيف أُطر المؤهلات

على الرغم من السمات المشتركة التي تجمع بين كافة أُطر المؤهلات الناشـئة حـديثاً والتـي تعكـس أصـولها المشـتركة المسـتمدة مـن نمـاذج التعلـيم والتدريب المهنـي القائمـة علـى الجدارات Competence–Based Models، وعلـى الرغم كذلك من حقيقة تـأثر هذه الأُطر بعضـها ببعض وتأثرها جميعاً

بالأُطر التي تم إعدادها في مراحل مبكرة ولاسيما أُطر الجيل الأول، إلا أن هذه الأُطر تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً، وأن هذه التباينات لا تقل أهمية عن أوجه التشابه والاتفاق، ذلك لأنها تقدم نماذج متنوعة يمكن للدول ولا سيما النامية منها الاعتماد عليها والاستفادة منها، وتبرز هذه التباينات من خلال الأنواع والتصنيفات المختلفة لأُطر المؤهلات، وذلك على النحو التالي: (Young M., 2005, pp.12-14)

١. **من حيث الهدف:** وتنقسم أُطر المؤهلات وفقاً لهذا التصنيف إلى **أُطر تعريفية أو تمكينية Communication/Enabling Frameworks**، وهي تُعد بمثابة خريطة للمؤهلات، فهي توفر دلالات ومعلومات حول المؤهلات المختلفة وكذلك مسارات التقدم بين مستويات هذه المؤهلات وكذلك بين قطاعات التعليم والتدريب؛ ومن ثم تساعد المتعلمين في اتخاذ الخيارات المهنية والتدريبية المناسبة. وتعتمد هذه الأُطر على التوافق بين أصحاب المصلحة وبالتالي فهي تتسم بمستويات ضعيفة من الإلزام ويتوقف نجاحها في تحقيق أهدافها على التعاون الطوعي الحر، ولا يتم فرض أي عقوبات على الجهات المانحة للمؤهلات إذا لم تلتزم بمعايير تصميم المؤهلات، وبالتالي يمكن العمل بالمؤهلات الغير مدرجة في هذه الأُطر، ومن أمثلتها إطار المؤهلات الاسترالي AQF والاسكتلندي SCQF، والفرنسي FQF. أما **الأُطر التنظيمية للمؤهلات Regulatory Frameworks**، فهي تتسم بالطابع التنظيمي بالإضافة إلى دورها التعريفي، حيث تستهدف تنظيم العمليات الإجرائية المرتبطة بمنح المؤهلات من قبل مؤسسات التعليم والتدريب .

٢. **من حيث مستوى الشمولية:** وتنقسم أُطر المؤهلات من حيث الشمولية إلى ثلاثة تصنيفات فرعية كما يلي:

وفقاً لنوع المؤهل، وتشمل الأُطر التي تضم المؤهلات الأكاديمية و/أو المهنية، بالإضافة إلى الأُطر التي تتضمن المؤهلات التي يتم منحها من خلال المؤسسات الحكومية أو الخاصة مثل مؤهلات CISCO وميكروسوفت، والتي يُعد الحصول عليها شرطاً أساسياً للالتحاق بالوظائف في هذه المؤسسات أو في المؤسسات التي تعتمد على البرمجيات التي تتنتجها هذه المؤسسات والتي عادة لا يتم إدراجها في أُطر المؤهلات. أما وفقاً لمستوى المؤهلات، فقد تقتصر أُطر المؤهلات على قطاع التعليم قبل الجامعي و/أو قطاع التعيم العالي. ووفقاً للقطاعات التعليمية، فقد تقتصر أُطر المؤهلات على قطاع تعليمي محدد مثل أُطر المؤهلات لقطاع العلوم الإنسانية، أو إطار مؤهلات العلوم الهندسية (Young M., 2009, p. 2867).

٣. **من حيث مستوى المرونة:** تنقسم أُطر المؤهلات إلى أُطر مُحكمة أو صارمة Tight، وهي تلك التي تفرض رقابة حازمة وقوية على الطريقة التي يتم وفقاً لها تصميم المؤهلات وضمان جودتها، كذلك فهي تتطلب إجراءات صارمة لإدراج المؤهلات، وتؤكد على وجود قواعد وإجراءات مشتركة لجميع المؤهلات، ومن أمثلتها إطار المؤهلات النيوزلندي NZQF، وإطار المؤهلات المهنية بالمملكة المتحدة. وأُطر مرنة Loose، وهي التي تستند إلى مبادئ عامة، وذلك إيماناً بوجود اختلافات بين أنواع وقطاعات التعليم والتدريب، وهي لا تتطلب إجراءات بالغة التعقيد لإدراج المؤهلات (Young M., 2005, 12-14).

٤. **من حيث التوجيه المركزي:** وتنقسم أُطر المؤهلات وفقاً لهذا التصنيف إلى أُطر المؤهلات ذات المسارات Tracked Frameworks، وفي هذه الأُطر يقع كل من التعليم المهني والعام في مسارات منفصلة ومتمايزة. وأُطر المؤهلات المترابطة Linked Frameworks، وتضم هذه الأُطر مسارات مختلفة ولكن في الوقت ذاته تؤكد على أوجه التشابه والتكافؤ بين هذه المسارات، حيث يسمح

هذا النظام بالمزج أو الانتقال بين المسارات المختلفة. وأُطر المؤهلات الموحدة Unified Frameworks ، وهي أُطر لا تعتمد على المسارات (Young M., 2005, 12-14).

٥. **من حيث التصميم:** حيث تختلف أطر المؤهلات فيما بينها من حيث طريقة تسجيل المؤهلات وإدراجها داخل الإطار، ففي أُطر المؤهلات القائمة على الوحدات Unit–Based Frameworks يكون هناك تحديداً دقيقاً وتفصيلياً لنواتج التعلم ويتم تقسيم نواتج التعلم إلى عناصرها أو وحداتها الرئيسية من خلال عدة خطوات، حيث تتمثل الخطوة الأولى في تقسيم المتطلبات المعرفية والمهارية المرتبطة بالمؤهل إلى أجزاء (وحدات) صغيرة ويتم إدراج كل وحدة في المستوى المناسب لها وكذلك تحديد عدد الساعات المعتمدة التي يتطلبها اكتساب هذه المعارف والمهارات، في حين تتمثل الخطوة الثانية في تحديد القواعد الأساسية المرتبطة بعدد الوحدات ومن ثم الساعات اللازمة لاجتياز المؤهل، وتتحدد الخطوة الثالثة في قيام المتعلمين باختيار مجموعة الوحدات التي توفر لهم عدد الساعات الذي يمكنهم من الحصول على المؤهل. (Young M., 2009, p. 2874)

ويتيح تصميم المؤهلات على هذا النحو قدر كبير من المرونة والاختيار أمام المتعلمين وأصحاب العمل، حيث يمكنهم من الحصول على الوحدات بما يتناسب مع اهتماماتهم وميولهم، ولكن واقعياً فإن هذا النموذج يثير العديد من المشكلات نتيجة للتباين الشديد في اهتمامات المتعلمين وأصحاب العمل خاصة مع افتقار المتعلمين للوعي الكافي واللازم لاتخاذ خيارات دقيقة؛ ومن ثم اتجهت كثير من الدول مثل نيوزليندا وجنوب افريقيا إلى تصميم أُطر للمؤهلات تعتمد على إدراج المؤهلات بصورة كلية مع منح

المتعلمين فرصاً محدودة لاختيار الوحدات الدراسية (Young M., 2009, p. 2874).

٦.وهناك تصنيفاً آخر لأُطر المؤهلات يقسمها إلى **أُطر التعريفية Communications Frameworks**، وهي تلك الأُطر التي تتخذ من نظم التعليم والتدريب الحالية نقطة انطلاق بهدف جعلها أكثر شفافية وأوضح فهماً. **وأُطر إصلاحية Reforming Frameworks**، وتتخذ هذه الأُطر كذلك من نظم التعليم والتدريب الحالية نقطة انطلاق، ولكنها تهدف إلى تحسين هذه النظم جزئياً. **وأُطر تحويلية إبداعية Transformational Frameworks**، وهي الأُطر التي تنطلق من المستقبل ومتطلباته والصورة المثالية التي يجب أن تكون عليها المؤهلات في المستقبل ثم تحديد مجموعة المؤهلات القائمة على النواتج Outcomes-Based Qualifications والمرغوب منحها من خلال النظام المقترح. (Raffe D., 2011,p.72)

<u>عاشراً- مداخل تطبيق إطار المؤهلات</u>

توجد عدة مداخل لتطبيق أطر المؤهلات منها(Young, M., 2005, pp.19-23):

مدخل التدرج فى التطبيق Incrementalism

يبدو أن التجارب التى قامت بتغييرات راديكالية سريعة وشاملة وتخلت بسرعة عن نظامها السابق واجهت العديد من الصعوبات عند تطبيق إطار المؤهلات لعدة أسباب منها عدم إتاحة الوقت والفرصة للإطلاع على تجارب الاخرين أو تصميم علامات مرجعية لاختبار الأفكار الجديدة، ولذلك فإن مدخل التطبيق المتدرج يساعد على تلافى تلك المشكلات، ولكن المشكلة الوحيدة فى هذا المدخل هو عدم تلبيته لرغبة الحكومات فى سرعة الإنجاز، فعلى سبيل المثال أسرعت جنوب أفريقيا فى تطبيق الإطار لأنها ترى أن هناك

حاحة ملحة وأولوية يجب الانتهاء منها. ولكن النقطة التى يمكن تذكرها هنا أن التغيير السريع والشامل يظهر معه العديد من القيود المتنوعة التى فى النهاية تزيد من الوقت المخصص للتطبيق.

مدخل التوافق والتراضىConsensus and compromise

التوافق والتراضى بين الجهات المعنية بالإطار يعتبر بمثابة حجر الاساس لبناء الثقة فى المؤهلات، التى لا محالة تحتاج إلى الكثير من التأييد من مختلف الجهات وهذا لا يحدث إلا بناء على الثقة المتبادلة بين الجهات المعنية. ومن الجدير بالذكر أن التشاورات المهنية الحقيقية المتوافقة التى تمت حول الإطار فى ايرلندا كان لها اثر كبير فى نجاح الفكرة خاصة فى التواصل بين المدارس والجامعات. أما ما حدث فى بعض الدول مثل المملكة المتحدة من عدم المشورة والتمسك بالأراء ثم الخضوع للتنازلات القومية أدى إلى فقدان المصداقية فى المهنية.

مدخل الأطر الجزئية

تشير تجربة اسكتلندا إلى عنصر نجاح وهو الاعتماد على أطر جزئية تمثل اللبنات الأولى لإطار شامل وعام. وتلك الأطر الفرعية أو الجزئية من الممكن أن تكون أطر للتعليم قبل الجامعى وأخرى للجامعى وإطار للتعليم الفنى وأخر للمهنى وهكذا، ثم يتم فى النهاية عمل إطار عام شامل يضم تلك الأطر معا. مع ضرورة التأكيد على أن التقسيم لا يتضمن تقسيم عناصر الإطار نفسه. بمعنى لا يصح أن يتم تقسيم الإطار إلى أجزاء وتهتم كل جهة بجزء على سبيل المثال جهة تحدد المستويات وأخرى لتصنيف المهارات وأخرى لمتطلبات إجراء المؤهلات وهكذا. أيضا لا يعنى أن ينفذ كل إطار جزئى منفصل لكل قطاع أو مرحلة تعليمية ثم يضم معا لتكوين اطار عام. التقسيم يعنى أن الإطار العام له مكوناته ومنهجته وتم الاتفاق على مستوياته ومتطلباته وعدد

الساعات وتصنيف معايير المعارف والمهارات ثم يتم الاستعانة بالأطر الفنية لتسكين المؤهلات وتحديد مجالات الانتقال والتقدم والحراك ومتطلبات الالتحاق والتخرج بناء على ما تنصح به الأطر الفرعية المعدة سابقا وهذا يقلل كثير من المقاومة للإطار العام.

حادي عشر – متطلبات تنفيذ أُطر المؤهلات (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop),2010, p.65)

إن عملية إعداد أُطر المؤهلات وتنفيذها تتطلب وضع بعض الأمور في الاعتبار، ومنها ما يلي:

- التزام وتأييد سياسي واسع النطاق.
- تعزيز الثقة في الإطار من خلال الوصول إلى توافق وإجماع للأراء بشأن الإطار بين مجموعات متنوعة من الأطراف والجهات المعنية.
- التطور التدريجي لإطار المؤهلات، فمن الضروري أن يبدأ الإطار بتوقعات متواضعة ثم يتم تطوير هذه التوقعات ومن ثم الإطار بمرور الوقت.
- توافق أُطر المؤهلات واتساقها مع السياقات الوطنية.
- أن تتسم التوقعات المرتبطة بتنفيذ الإطار بالواقعية.
- ارتباط إطار المؤهلات بممارسات وسياسات أخرى واسعة النطاق من أجل تحقيق قيمة مضافة.

اثنا عشر – متطلبات نجاح أُطر المؤهلات (OECD, 2005, p.9)

أ. **مدى زمني طويل الأجل:**

تستغرق عمليات إعداد الأُطر الوطنية للمؤهلات وتنفيذها مدى زمني طويل نسبياً، ومن الضروري الوضع في الاعتبار أن جني ثمار هذه الأُطر سوف يتطلب المزيد من الوقت، ومن ثم فإن كسب الثقة في هذه الأُطر لن يكون سريعاً ولكنه يأتي بمرور الوقت، ويمثل عدم الرضا عن بطئ وتيرة

التغيير تحدياً كبيراً أمام القائمين على إدارة أُطر المؤهلات فيما يتعلق بإدارة التوقعات من هذه الأُطر حيث يجب مراعاة عدم السطحية والتسرع في عمليات التنفيذ وفي الوقت نفسه تجنب الجمود والعرقلة في التنفيذ.

ب. <u>مشاركة أصحاب المصلحة:</u>

مشاركة كافة الأطراف المعنية يُعد من الأمور الحاسمة في نجاح أُطر المؤهلات، فهو يساعد على الترويج لهذه الأُطر كما يسهم في إحداث التغيير اللازم لقبول الأطر وتعزيز الثقة في نتائج تطبيقها وليس مجرد الامتثال لهذا التطبيق.

ج. <u>تصميم يتسم بالمرونة:</u>

حيث يجب أن تتمتع أُطر المؤهلات بقدر كافي من المرونة حتى يمكنها استيعاب الأنواع المختلفة للتعلم وكذلك الأهداف المتنوعة لمؤسسات التعليم والتدريب ولضمان مشاركة اصحاب المصلحة ولا سيما مقدمو خدمات التعليم والتدريب، وحتى يمكنها كذلك الاستجابة للمتغيرات السياسية، والمجتمعية، والمعرفية، والتقنية.

د. <u>وجود أساس تشريعي لأُطر المؤهلات:</u>

ويتم من خلال تحديد الجهة/الجهات المسؤولة عن إعداد هذه الأطُر وإداراتها، وتجدر الإشارة هنا إلى أن وجود هذا الأساس التشريعي وحده قد لا يكون كافياً، ولكن ينبغي أن يصاحبه قبول طوعي والتزام من قبل أصحاب المصلحة من أجل ضمان نجاح عمليات تنفيذ أُطر المؤهلات بل في بعض الأحيان يكون هذا القبول والاجماع المجتمعي أكثر أهمية من وجود الأساس التشريعي.

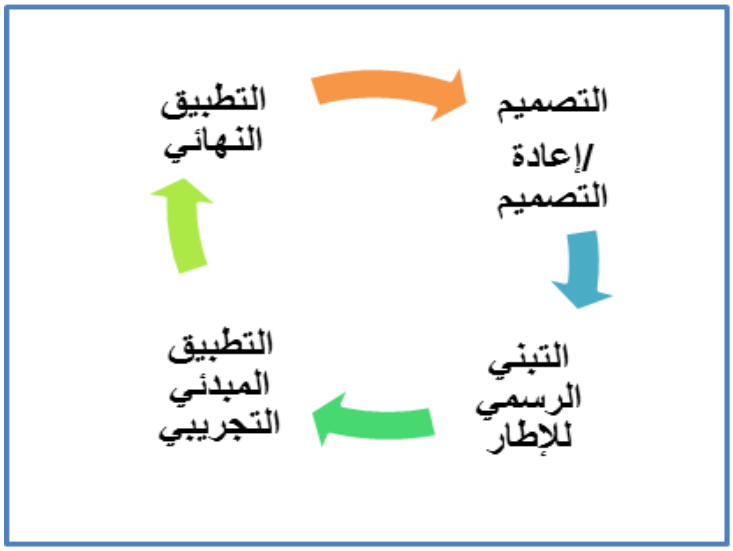
هـ. نشر أُطر المؤهلات والترويج لها بين فئات المجتمع المختلفة، فمن الضروري أن تعي كافة الأطراف سواء من المتعلمين، و/أو مقدمي الخدمات

التعليمية والتدريبية، و/أو أصحاب العمل بأطر المؤهلات ويكونوا قادرين على فهمها واستخدامها مع التأكيد على ضرورة نشر الممارسات المتميزة في هذا المجال.

و. يعتمد تنفيذ أُطر المؤهلات وتأثيرها على توافقها مع السياسات الوطنية والأولويات المؤسسية وغيرها من السياقات الضاغطة، فأُطر المؤهلات قد لا تكون وحدها كافية لإحداث التغييرات والإصلاح المطلوب، فقد يتطلب الأمر بعض قياسات وممارسات داعمة أخرى، ومن ثم يجب أن يكون هناك توافقاً بين مختلف السياسات الداعمة لأطر المؤهلات عبر مختلف القطاعات.

ثالث عشر – مراحل إعداد أُطر المؤهلات وتنفيذها (Pevec Slava and Bjørnåvold Jens, 2018, pp.9,10**)**

تمر عملية إعداد أُطر المؤهلات بخمس مراحل أساسية كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١)

السمة التكرارية الدائرية لمراحل إعداد الأُطر الوطنية للمؤهلات

المرحلة الأولى: تصميم الإطار ووضع الإطار المفاهيمي

وخلال هذه المرحلة تقوم الدول بتحديد الأساس المنطقي لإطار المؤهلات، وأهدافه، وبنيته، حيث تمثل هذه الخطوط العريضة الأساس الذي يتم وفقاً له مناقشة الإطار وتجريبه فنياً، وذلك من خلال مشاركة أصحاب المصلحة.

مؤشرات الإنجاز:

- الوصول إلى اتفاق بشأن أهداف الإطار.
- وضع الأسس الهيكلية، والفنية، والمفاهيمية للإطار.
- التشاور مع أصحاب المصلحة ورفع مستوى الوعي بشأن الإطار وكسب تأييدهم.
- التجريب الفني من خلال مشروعات في مناطق محددة (التجريب الفني الاستطلاعي).

المرحلة الثانية: إعداد إطار المؤهلات وتبنيه رسمياً

وخلال هذه المرحلة تقوم الدول بتبني إطار المؤهلات بشكل رسمي، وقد يعني هذا التبني أمور عديدة وفقاً للسياق الوطني، والثقافي، والتشريعي لكل دولة، فقد يمتد ذلك من إصدار قوانين أو قرارات حكومية تتعلق بالإطار إلى إجراء تعديلات في قوانين ولوائح قائمة بالفعل، وفي كثير من الدول ولا سيما الدول الأوروبية يُعد التبني الرسمي لإطار المؤهلات متطلب أساسي لتنفيذه.

مؤشرات الإنجاز:

- صدور قانون أو قرار حكومي بتبني الإطار رسمياً.
- التحديد الدقيق للأدوار والمسؤوليات المنوط بها أصحاب المصلحة الأساسيين والنص عليها في القانون والوثائق الرسمية.

- اعتماد استراتيجية لتنفيذ الإطار تتضمن تحديد خارطة طريق لعملية التنفيذ ومتطلبات بناء القدرة المؤسسية والتمويل....الخ.

المرحلة الثالثة: التطبيق التمهيدي

تتميز هذه المرحلة بوجود إجراءات ملموسة لتنفيذ إطار المؤهلات وكذلك مشاركة واضحة لكافة الأطراف المعنية وأصحاب المصلحة، ويعكس إدراك هذه المرحلة حقيقة أن إعداد أُطر المؤهلات يتطلب وقتاً طويلاً، حيث يُعد الانتقال من مرحلة التبني الرسمي للإطار إلى مرحلة التطبيق الكامل أمراً ضرورياً وحاسماً لنجاح الإطار.

مؤشرات الإنجاز:

- تحديد الكيانات المسؤولة عن تنفيذ الإطار.
- تحديد أدوات التنفيذ ومقاييسه مثل اللوائح، قواعد البيانات، استراتيجيات الترويج والإعلام، إجراءات ضمان الجودة،...الخ.
- بناء القدرة المؤسسية.
- الانتهاء من تسكين المؤهلات داخل مستويات الإطار.
- إعادة تصميم المؤهلات في ضوء نواتج التعلم.

المرحلة الرابعة: التشغيل/التطبيق

وتعُد هذه المرحلة بمثابة التنفيذ الكامل لإطار المؤهلات، فخلال هذه المرحلة يبدأ الإطار في جني ثماره وتحقيق قيمة مضافة؛ ومن ثم تحقيق أهدافه.

مؤشرات الإنجاز:

أ.يصبح إطار المؤهلات سمة واضحة وملموسة للنظام الوطني للمؤهلات، والتعليم، والتدريب يعمل على تحسين الشفافية من خلال:

- إعداد خريطة وقائمة بكافة المؤهلات الوطنية المعترف بها، وذلك في حالة الأُطر الشاملة.
- وجود نقاط مرجعية لتطوير المعايير والمناهج ومراجعتها.
- وجود نقاط مرجعية لتقييم التعلم غير الرسمي والتحقق من مصداقيته.
- توفير منصة للتنسيق والتعاون بين أصحاب المصلحة.
- تقديم الدعم المباشر للمستفيدين النهائيين للتقدم في التعلم والعمل من خلال قوائم المؤهلات وقواعد البيانات.

ب. يصبح إطار المؤهلات سمة واضحة وملموسة للنظام الوطني للمؤهلات، والتعليم، والتدريب يعمل على دعم عمليات الإصلاح والتجديد من خلال:

- المساهمة في تنفيذ نواتج التعلم عبر القطاعات والمؤسسات.
- الانفتاح على كافة أنواع المؤهلات بما في ذلك المؤهلات التي يتم منحها من خلال مؤسسات التعليم والتدريب غير الرسمية.
- توفير المعلومات التي يحتاجها اصحاب المصلحة في قطاعات التعليم والتدريب وسوق العمل، حيث تساعد هذه المعلومات في اتخاذ القرارات بشأن العرض والطلب وفي عمليات التوجيه والتطوير المهني، هذا بالإضافة إلى المساهمة في تحديد مسارات التعلم وتيسير الاعتراف بالخبرات التي يتم اكتسابها من خلال العمل.

المرحلة الخامسة: تقييم إطار المؤهلات، ومراجعته، وقياس أثره

تحتاج أُطر المؤهلات للتطوير المستمر حتى تحتفظ بقيمتها، حيث يجب تقييم السياسات المرتبطة بأُطر المؤهلات ومراجعتها بشكل دوري ومستمر وذلك فيما يتعلق بعمليات تنفيذ الإطار، وإسهاماته، وأثاره المتوقعة، والتأكد من

تلبية هذه السياسات لأهدافها وأنها توفر قيمة مضافة للمتعلمين وأصحاب المصلحة، ومن الأمور الحاسمة في هذه المرحلة ضرورة الاتفاق على المنهجية التي سوف يتم الاعتماد عليها في إجراء التقييم والمراجعة.

مراحل إعداد الأُطر الوطنية للمؤهلات

مرحلة الاستكشاف: وفي هذه المرحلة لا يكون هناك اتفاق بعد حول ما إذا كانت الدولة في حاجة إلى إعداد إطار وطني للمؤهلات، ويتم خلال هذه المرحلة مناقشة مزايا وعيوب إعداد إطار المؤهلات.

المرحلة المفاهيمية: وخلال هذه المرحلة تجري الدول مناقشات بشأن الأساس المنطقي لإطار المؤهلات وتقوم بوضع الخطوط العريضة للإطار.

مرحلة التصميم: وفي هذه المرحلة يتم تصميم إطار المؤهلات والاتفاق مع أصحاب المصلحة حول آليات التنفيذ.

مرحلة التجريب: ويتم خلالها إعداد أدوات تنفيذ ودعم عمليات التخطيط التشغيلي لتنفيذ إطار المؤهلات.

مرحلة التنفيذ: وتبدأ هذه المرحلة ببناء القدرات المؤسسية، وإدراج المؤهلات بالإطار، وتركيز الانتباه على ضمان جودة عمليات التقييم، عمليات إصدار ومنح الشهادات، هذا بالإضافة إلى عمليات تنسيق الإطار وتنظيمه وإداراته بما في ذلك نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وضمان استدامة مصادر التمويل.

مرحلة المراجعة: وتهدف إلى مراجعة التقدم المحرز في تنفيذ الإطار وقياس أثر هذا التنفيذ، وغالباً ما يتبع ذلك إعادة تصميم، وتجريب، وتنفيذ للإطار.

(European Centre for the Development of Vocational Training ((Cedefop),2010, p.63))

رابع عشر – الصعوبات المتعلقة بتنفيذ أُطر المؤهلات (Young, M., 2005, pp.17-18):

تشير الأدبيات إلى تنوع المشكلات والصعوبات التي واجهت الدول المختلفة عند تطبيق أُطر المؤهلات، ومن بين تلك الصعوبات ما يلي:

- **الصعوبات السياسية**، والتي تتمثل في غياب الدعم والتأييد السياسي والحكومي لتصميم أُطر المؤهلات وتطبيقها، وكذلك في تعدد الجهات المسوؤلة عن إعداد أُطر المؤهلات مثل وزارات التعليم، والقوى العاملة، والصناعة، والتجارة، هذا بالإضافة إلى هيئات ضمان الجودة والاعتماد، وغالباً ما يكون لكل من هذه الجهات أجندته الخاصة فيما يتعلق بكيفية تصميم أُطر المؤهلات وتطبيقها.
- **صعوبات إدارية**، وتتحدد في انتشار وتزايد أعداد الهيئات والوكالات المعنية بضمان الجودة، ووضع المعايير، والتقييم، حيث لم يقتصر الأمر فقط على غموض صلاحيات ومسوؤليات هذه الجهات الجديدة، بل امتد كذلك إلى وجود صعوبات في توظيف قوى عاملة مؤهلة وذو خبرة مناسبة، فافتقار هذه العمالة للمعارف والمهارات المناسبة جعلهم يلجأون إلى حماية أنفسهم من خلال التمسك بالإجراءات البيروقراطية والمماطلة في تسجيل المؤهلات بدلاً من التركيز على جودة عمليات التعلم والمهارات والمعارف التي يتعين اكتسابها، الأمر الذي أدى إلى فقدان الثقة في المؤهلات الجديدة والشكاوى المستمرة من بطئ عمليات تسجيل المؤهلات وإدراجها في أُطر المؤهلات، هذا بالإضافة إلى عدم توافر المصادر المادية الكافية لإعداد أُطر المؤهلات وتنفيذها.
- **صعوبات فنية ومهنية**، وتتعلق هذه الصعوبات من ناحية بقضية التقييم التي كانت من قبل عملية مباشرة لوضع الاختبارات وتصحيحها، ومن ناحية أخرى تتعلق بالحاجة إلى لغة، ومفاهيم، ومصطلحات جديدة لم تكن مألوفة من قبل مثل الوحدات والمستويات، والمعايير التي يجب أن تتوافر في المؤهلات

لكي يتم تسجيلها وإدراجها في أُطر المؤهلات، وقد يجد البعض صعوبة في توظيف هذه المفاهيم الجديدة، ويمكن الحد من المشكلات التي تثيرها هذه القضايا إذا تم إدراك أن الاختلاف في اللغة المستخدمة أو في المداخل المتبعة في عمليات التقييم يُعد أمر حتمي ولا مفر منه نتيجة للتباين بين أنواع التعلم والكيفية التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة، وأن تطوير مداخل مشتركة من خلال تبادل الخبرات هو أمراً ممكناً ولكنه يستغرق بعض الوقت.

خامس عشر – ضمان جودة الأُطر الوطنية للمؤهلات (Tuck Ron, 2007, pp.45, 46)

يُعد ضمان الجودة من العناصر الأساسية في إعداد أُطر المؤهلات وذلك من أجل تعزيز ثقة المجتمع الوطني والدولي في المؤهلات المدرجة بهذه الأُطر، ويتم ذلك من خلال ثلاث عناصر رئيسية تتحدد فيما يلي:

- ✓التحقق من فعالية المؤهلات.
- ✓مراجعة مؤسسات التعليم والتدريب واعتمادها.
- ✓ضمان جودة عمليات التقييم التي تنتهي بمنح المؤهلات.

فجميع أُطر المؤهلات يجب أن يكون لديها إجراءات واضحة للتحقق من فعالية المؤهلات المدرجة بها، وذلك من خلال تحديد مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوافر بالمؤهلات لكن يتم تسجيلها وإدراجها بالأُطر، كذلك تتطلب جميع الأُطر الاعتراف بالمؤسسات التي تقدم الخدمات التعليمية والتدريبية واعتمادها من خلال إجراءات رسمية أما بالنسبة لضمان جودة عمليات التقييم فيمكن في بعض أُطر المؤهلات دمجها مع عمليات المراجعة والاعتماد المؤسسي، وذلك في حالة قيام المؤسسات نفسها بعمليات التقييم بدلاً من الهيئات الوطنية المانحة للمؤهلات.

وهذا ومن المتعارف عليه أن نظم ضمان الجودة يتم وضعها لتحسين عمليات التعليم والتدريب والمساءلة، فهي تهدف إلى زيادة الفعالية والشفافية

على كافة المستويات؛ ومن ثم تعزيز الثقة، والاعتراف، والحراك داخل الدول وخارجها، ومن هنا يجب أن يكون الهدف من إجراءات ضمان الجودة هو استكمال تصميم الأطر الوطنية للمؤهلات بطريقة تتسم بالبساطة والدقة وفعالية التكلفة، حيث أن النظم المعقدة قد تؤدي إلى تعطيل بناء الأُطر نفسها.

ويُعد المدخل الأفضل لضمان الجودة هو الاتفاق على المبادئ العامة لضمان الجودة ثم السماح لكل قطاع بوضع إجراءات ضمان الجودة في ضوء هذه المبادئ وبما يعكس احتياجات كل قطاع ومتطلباته، كما يجب على الهيئات المنوط بها إدارة أُطر المؤهلات أن تتجنب وضع آليات تفصيلية بيروقراطية لضمان الجودة.

المبحث الثاني- تجارب عالمية في إعداد أُطر المؤهلات وتنفيذها

يعد الارتقاء بمستويات المهارات، وإصلاح نظم التعليم والتدريب، وتحسين نظم المؤهلات، بالإضافة إلى تحسين العلاقة بين نظم التعليم والتدريب من جانب وسوف العمل من جانب آخر في مقدمة أولويات دول العالم المختلفة، ولقد وجدت العديد من هذه الدول مآربها لتحقيق هذه الأهداف وغيرها من خلال إعداد أطر للمؤهلات وتنفيذها، ومن ثم تنامي الاهتمام بهذه الأطر باعتبارها أداة فاعلة لتحقيق هذه الأهداف، فقد شهد العقد الماضي زيادة هائلة في أعداد الدول التي تبنت فكرة الأطر وطنية للمؤهلات ومن ثم يأتي هذا الجزء من البحث ليعرض بعض نماذج لأطر المؤهلات في عدة دول هي: استراليا، ونيوزلندا، وجنوب أفريقيا، وماليزيا، وفنلندا، والدنمارك، وتونس.

وقد روعي عند اختيار هذه الدول عد معايير هي:

- أن تكون ممثلة لثلاثة مناطق هي: أفريقيا وتتضمن دول (جنوب أفريقيا وتونس)، آسيا ومنطقة الباسيفيك وتشمل دول (استراليا، ماليزيا،

نيوزلندا)، هذا بالإضافة إلى الاتحاد الأوروبي متمثلاً في دولتي فنلندا والدنمارك.

- أن تكون الدول محل الاختيار ممثلة في للأجيال الثلاثة للأطر الوطنية للمؤهلات، حيث تمثل الجيل الأول في دول (جنوب أفريقيا- نيوزلندا- استراليا) والتي يطلق عليها "early starter"، أما الجيل الثاني فتمثله ماليزيا، في حين تمثل كل من فنلندا والدنمارك وتونس الجيل الثالث للأطر الوطنية للمؤهلات.

وفيما يلي عرض لأهم ملامح الأطر الوطنية للمؤهلات في الدول سالفة الذكر.

أولاً- تجربة جنوب أفريقيا

تُعد تجربة جنوب أفريقيا لوضع إطار وطني للمؤهلات من التجارب الهامة الجديرة بالدراسة، فهو يعد من أطر الجيل الأول التي تضم كل من استراليا، ونيوزيلندا، وسكتلندا وايرلندا الشمالية، وانجلترا. وقد تم إعداد الإطار ليكون بمثابة الآلية التي يمكن من خلالها إصلاح النظام التعليمي الذي كان يتسم بالتمييز العنصري واللامساواة، حيث تم عرض مشروع الإطار خلال أول تشريع للتعليم بعد التحول الديمقراطي الذي شهدته جنوب أفريقيا، عام ١٩٩٥ (القانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٩٥). وقد حظى الإطار بدعم وتأييد واسع النطاق من كافة الأطياف السياسية، حيث اعتبروه آلية محورية في تحقيق الديمقراطية المنشودة ومحاولة لمواجهة المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية التي أرسى جذورها التمييز العنصري؛ حيث تم تصميم الإطار ليكون اطاراً شاملاً يضم كافة مستويات النظام التعليمي وقطاعاته، ويهدف إلى استبدال جميع المؤهلات المتاحة بمجموعة جديدة من المؤهلات يتم تصميمها من خلال كيانات جديدة، وفي الوقت ذاته كان متوقعاً أن يسهم الإطار في خلق مؤسسات جديدة، وكذلك إتاحة الفرصة أمام الأفراد للحصول على مؤهلات في

ضوء ما يمتلكونه من معارف ومهارات سابقة، وذلك من خلال الاعتراف بالتعلم السابق، هذا بالإضافة إلى مشاركة أصحاب المصلحة في تصميم مؤهلات ووحدات معايير جديدة unit standards تعتمد على نواتج التعلم، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في حل المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية التي تواجهها البلاد.(Allais S., 2007, p.523)

ويعتبر الإطار الوطني للمؤهلات بجنوب أفريقيا نظاماً شاملاً ومعتمداً من قبل وزير التعليم العالي والتدريب لتصنيف، وتسجيل، ونشر، ووصف المؤهلات الوطنية التي حصلت على ضمان الجودة، كما يعد كذلك نظاماً متكاملاً يضم ثلاثة أطر متسقة وفرعية للمؤهلات، وهي: (Government Gazette, No. 67 of 2008: National Qualifications Framework Act, pp.5, 6)

- الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم والتدريب العام والمستمر The General and Furthur Education and Training Qualifications Sub-Framework (GFETQSF) .
- الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي The Higher Education Sub-Framework (HEQSF)
- الإطار الفرعي للمؤهلات المهنية Occupational Qualifications Sub- Framework (OQSF)

هذا وتتحدد أهداف الإطار الوطني للمؤهلات كما نص عليها القانون رقم (٦٧) لسنة ٢٠٠٨ فيما يلي: (Government Gazette, No. 67 of 2008: National Qualifications Framework Act, p. 6)

- وضع إطار وطني موحد ومتكامل للتحصيل التعليمي.
- تيسير عمليات الالتحاق والتقدم في المسارات التعليمية، والتدريبية، والمهنية.

- تعزيز جودة التعليم والتدريب.
- الإسراع في القضاء على التمييز غير العادل في الحصول على فرص التعليم، والتدريب، والتوظيف.

ومن هنا يتضح أنه قد تم وضع هذا الإطار لتيسير عمليات الاعتراف بالمؤهلات والتعلم السابق، وكذلك الاتاحة والإصلاح عبر نظم التعليم والتدريب، فهو بمثابة أداة رئيسية يمكن من خلالها الاعتراف بالمؤهلات المختلفة وضمان جودتها، وفي هذا الإطار يمكن القول أن أهداف الإطار قد تم صياغتها بحيث تسهم في تحقيق التنمية الشاملة لكافة المتعلمين، وكذلك تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للأمة بشكل عام، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف فقد تعين على كل من هيئة المؤهلات SAQA ومجالس الجودة Quality Councils القيام بما يلي: (Government Gazette, No. 67 of 2008: National Qualifications Framework Act, p.16)

- وضع إطار وطني متكامل يتسم بالشفافية من أجل الاعتراف بالإنجاز والتحصيل التعليمي وتعزيزه.
- التحقق من استيفاء كافة المؤهلات المتاحة بجنوب أفريقيا للمعايير التي تم تحديدها من قبل وزير التعليم العالي والتدريب والتي نصت عليها المادة رقم (٨) من القانون رقم (٦٧) لسنة (٢٠٠٨)، وأن تكون هذه المؤهلات قابلة للمقارنة والمضاهاة على المستوى الدولي.
- التحقق من جودة المؤهلات التي يتم منحها في جنوب أفريقيا.

ويمكن القول أن الأهداف والآمال التي كانت معقودة على إطار المؤهلات كانت تفوق هذه الأهداف بكثير، فكان ينظر إليه باعتباره أداة تحويلية إصلاحية يمكن من خلالها توسيع نطاق الآليات التي تمكن الأفراد من الحصول على فرص ومؤهلات تعليمية ذات جودة عالية، وكذلك باعتباره آلية

لتحقيق التكامل في التعليم والتدريب، وأيضاً كآلية لتغير وجهات النظر حول قيمة بعض المؤهلات وبعض أنواع التعلم. كذلك فقد كان من المأمول أن يساعد الإطار في تشجيع الابتكار والإبداع في المناهج والمقررات الدراسي على النحو الذي يفي بمتطلبات المجتمع وسوق العمل ويستجيب لها، كما كان يتوقع ان يفتح الإطار الباب أمام المحرومين من المتعلمين للحصول على الفرص التعليمية ويمكنهم من التقدم خلال مستويات المؤهلات وخلال المسارات الوظيفية المتسقة؛ فقد كان هناك فكرة مؤداها أن تتجاوز المؤهلات حدود المؤسسات، وذلك من خلال قيام مقدموا الخدمات التعليمية بتوفير برامج تعليمية تؤدي إلى نفس النواتج التعليمية وهذا من شأنه أن يزيل المخاوف والقلق بشأن التعلم المؤسسي كمقياس لجدارة المتعلم وقيمة ما لديه من معارف ومهارات وجدارات، حيث لن يتم الالتفات إلى المكان أو المؤسسة التي يحدث خلالها التعلم. (Allais S., 2007, pp.523, 524)

نشأة الإطار الوطني للمؤهلات في جنوب أفريقيا

بدأت فكرة وضع إطار للمؤهلات في جنوب أفريقيا في أعقاب المفاوضات والمناقشات بين ممثلي النقابات العمالية ورجال الأعمال حول التدريب الصناعي في بداية التسعينات وقبيل التحول الديمقراطي التي شهدته جنوب أفريقيا، حيث أعرب ممثلوا النقابات العمالية عن قلقهم بشأن تدني نوعية التي يتلقاها السود والصعوبات التي تواجهها هذه الفئة للالتحاق بالتعليم وللحصول على فرص عمل مناسبة، كما أكدوا على أن انخفاض مستويات التعليم والمهارات لدى القوى العاملة يمثل عائقاً كبيراً أمام تحقيق التنمية الاقتصادية في جنوب أفريقيا، كما يعوق الأفراد العاملين من الترقي في مستويات أعلى داخل سوق العمل. (Allais S., 2009, p.140)

وقد كان هناك اتفاقاً عاماً على أن ضعف الأجور وقلة فرص العمل أمام العمال السود يعد مشكلة كبيرة في كافة قطاعات الاقتصاد، وكان لابد من وجود سياسات رامية إلى الغاء الحواجز التي تحول دون الحصول على فرص التعليم والتدريب، وكذلك إلى الربط بين التعليم والعمل، كذلك فإن عدم قدرة العمال السود على الترقي على الرغم مما لديهم من خبرات ومهارات بسبب عدم حصولهم على مؤهلات رسمية قد خلق دعماً واسع النطاق لفكرة منح الأفراد شهادات ومؤهلات في ضوء ما لديهم من معارف ومهارات. (Allais S., 2009, p.146)

وفي هذا السياق بدأت أفكار حول التعليم القائم على الجدارات Competency- based Education والتعليم القائم على نواتج التعلم outcomes- based Education في الظهور، حيث قام ممثلين عن العمال ورجال الأعمال ممن اقترحوا فكرة الإطار الوطني بصياغة مقترحات تفصيلية لما يجب أن يكون عليه هذا الإطار، وقد تمثلت السمة الأساسية لهذه المقترحات في "نواتج التعلم"، حيث طرحت نواتج التعلم بوصفها الآلية المركزية التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المرجوة من وضع الإطار الوطني للمؤهلات، لما لها من العديد من المميزات. (Allais S., 2009, p.146)

ففي ظل الأخذ بمدخل نواتج التعلم سيتمكن أصحاب المصلحة من المشاركة في العملية التعليمية من خلال صياغة نواتج التعلم؛ الأمر الذي كان مقتصراً على الخبراء التربويين فحسب، وهذا يعني أن عملية صياغة نواتج التعلم لن تكون متصلة بالمؤسسات التعليمية، الأمر الذي يسهم في تحقيق ديمقراطية التعليم وفي تحقيق شفافية المعرفة، فهي لم تعد حكراً على الخبراء، فلم يعد لهم الكلمة العليا في تحديد ما يجب معرفته، كذلك فهي تتيح الفرصة أمام المؤسسات التعليمية لاختيار المحتوى المعرفي الخاص بها طالما أن هذا

المحتوى يمكن المتعلمين من اكتساب نواتج التعلم المستهدفة. (Allais S., 2007, p.530)

كذلك فإن انتزاع سلطة تحديد المعارف والمهارات بعيداً عن المؤسسات التعليمية الرسمية قد أتاح الفرصة لرجال الصناعة وأصحاب المصلحة للعب دور أكبر في وضع معايير المقررات المهنية، الأمر الذي يسهم في أن يكون التعليم أكثر اتصالاً وارتباطاً بحياة المتعلمين وباحتياجات المجتمع وحاجات الاقتصاد. كما تعد نواتج التعلم آلية هامة للمساواة بين كل من التعليم الرسمي وغير الرسمي، ويرجع ذلك لصياغتها ووضعها بعيداً عن مؤسسات أو برامج تعليمية محددة، فهي بمثابة علامات مرجعية Benchmarks يتم في ضوءها قياس كافة أشكال التعلم. (Allais S., 2007, p.530)

وإضافة إلى ما سبق، فإن نواتج التعلم توفر آليات للتحقق من صحة المعرفة التي اكتسبها الأفراد الذين سلبوا الحق في الالتحاق بالتعليم الرسمي، ولكنهم في الوقت ذاته قد اكتسبوا العديد من المهارات والمعارف الضرورية من خلال الحياة، والعمل، والنضال ضد التمييز العنصري. (Allais S., 2007, p.530)

كما اعتبرت نواتج التعلم بمثابة آلية لتحسين جودة الخدمات التعليمية، ذلك لأن من خلالها يتم تحديد المعايير وعلى كافة المؤسسات التعليمية الالتزام بهذه المعايير فيما تقدمه من خدمات مما يضمن حصول جميع المتعلمين على خدمات تعليمية جيدة، بل ومتكافئة في مستويات جودتها. (Allais S., 2007, pp.530, 531)

كذلك فمن خلال هذه المعايير تتمكن الهيئات الرقابية من مراجعة وتقييم المؤسسات التعليمية وما تقدمه من خدمات في ضوء النواتج المستهدفة، كما أن وضع نواتج التعلم مستقلاً عن المؤسسات التعليمية يساعد في زيادة

الفرص التعليمية المتاحة، حيث سيتمكن مقدموا الخدمات التعليمية من تقديم برامج تعليمية في ضوء هذه النواتج، الأمر الذي يترتب عليه ظهور مقدمون جدد لهذه الخدمات التعليمية وزيادة عددهم، وهذا بدوره ينعكس على زيادة نسبة الإتاحة وزيادة فرص الالتحاق بالتعليم. (Allais S., 2007, p.531)

علاوة على ذلك، فإن تنظيم المؤهلات في تسلسل هرمي من المستويات سيساعد في إعلاء قيمة بعض البرامج التعليمية التي كانت تتسم بضعف المكانة الاجتماعية ويحسن نظرة المجتمع إلى هذه البرامج، الأمر الذي يشجع المتعلمين على الالتحاق بالبرامج المهنية. (Allais S., 2007, p.531)

مراحل تطور إطار المؤهلات بجنوب افريقيا

يعد القانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٩٥ أول تشريع للتعليم والتدريب بعد أول انتخابات ديمقراطية تشهدها جنوب أفريقيا، وبمقتضي هذا القانون خرج الإطار الوطني للمؤهلات إلى حيز الوجود، وأصبحت هيئة مؤهلات جنوب أفريقيا هي الجهة المسؤولة عن وضع الإطار وتنفيذه. وقد بدأ التنفيذ بشكل جاد في أواخر عام ١٩٩٧. وقد مر تصميم إطار المؤهلات في جنوب أفريقيا بما في ذلك أنواع المؤهلات، ونظم تطوير المؤهلات ومنحها، وفكرة نواتج التعلم، هذا بالإضافة إلى الهياكل والأمور والترتيبات الإدارية المتعلقة بالإطار بالعديد من التغييرات على مر الوقت، وفيما يلي عرض للمراحل التي مرت بها عملية تصميم الإطار الوطني للمؤهلات بجنوب أفريقيا: (Allais S., 2009, pp.149-152)

المرحلة الأولى: الإصدار ١.٠ (Allais S., 2009, pp.149-152)

تم تصميم إطار المؤهلات بحيث يكون متوافقاً إلى حد كبير مع الأهداف التي وضع لتحقيقها، فقد تم الاتفاق على أن المؤهلات القائمة على النواتج تعد الحل الأفضل لكافة المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية

التي أفرزها التمييز العنصري، وكما سبق أن ذكرنا، فإن الإطار الذي يضم كافة مستويات وقطاعات التعليم والتدريب كان بمثابة الآلية التي تضمن أن يكون التعلم مرتبطاً بمتطلبات سوق العمل وحاجات الاقتصاد وأن يتسم بجودة عالية، وأن تتمكن مخرجاته من المنافسة داخل سوق العمل، وكذلك أن يكون متاحاً أمام كل من تم استبعاده ولم تتاح لهم الفرص للالتحاق بالتعليم الرسمي، بل والاعتراف أيضاً بالتعلم السابق الذي تم اكتسابه من خلال التعليم غير الرسمي علاوة على ضمان أن تتمتع كافة المؤهلات بنفس المكانة الاجتماعية وأن يتسم التقييم بالشفافية والنزاهة، وقد تم تصميم الإطار في إصداره الأول ليتكون من ثمانية مستويات واثنا عشر مجالاً، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١)

مستويات ومجالات الإصدار الأصلي للإطار الوطني للمؤهلات بجنوب افريقيا

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٨ ٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	الزراعة والحفاظ على الطبيعة	الثقافة والفنون	إدارة الأعمال، والتجارة، والدراسات الإدارية	دراسات التواصل واللغة	التربية، والتدريب والتطوير	الصناعة، والهندسة والتكنولوجيا	الدراسات الاجتماعية والإنسانية	القانون، والعلوم العسكرية والأجنبية	الصحة والخدمات الاجتماعية	علوم الفيزياء والرياضيات والحاسب الآلي وعلوم الحياة	الخدمات	التخطيط العمراني والبناء
Source: (Allais S. et.al. 2009, p.175)												

وكما سبق أن ذكرنا أنه قد تم إنشاء هيئة المؤهلات SAQA بموجب القانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٩٥، كهيئة مستقلة تحت إشراف مشترك من قبل

وزارتي التعليم والعمل، وتتحدد مهمتها في الإشراف على وضع المعايير ونواتج التعلم. وقد أنشأت الهيئة اثنا عشر هيئة وطنية للمعايير National (NSBS) standards Bodies، وتتحدد مسئوليتها في الإشراف على المؤهلات ومعايير الوحدة unit standards في كل من الاثنا عشر مجالاً المتضمنة في الإطار الوطني ويتفرع عن كل هيئة وطنية للمعايير عدد كبير من هيئات وضع المعايير (SGBS) Standards Generating Bodies والتي تكونت من ممثلين عن الخبراء وأصحاب المصلحة وتحددت مهمة هذه الهيئات في وضع المؤهلات القائمة على النواتج outcomes– based Qualifications لجميع مراحل التعليم والتدريب في جنوب أفريقيا ثم القيام بعد ذلك بتحديد المستويات الثمانية والمجالات الاثنا عشر المكونة للإطار، بحيث تختفي تدريجياً كافة المؤهلات السابقة ويتبقى فقط المؤهلات الجديدة.

كذلك فقد تقرر أن يتم اعتماد مقدمي الخدمات التعليمية من قبل هيئات لضمان الجودة حتى يتمكنوا من طرح وتقديم برامج أكاديمية تؤدي إلى الحصول على مؤهلات محددة على أن تقوم هذه الهيئات بالتحقق من قيام مقدمي الخدمات التعليمية بتقييم المتعلمين في ضوء نواتج التعلم حتى تتسم هذه المؤهلات بالمصداقية والموثوقية.

المرحلة الثانية: الإصدار ١.١ (Allais S., 2009, pp.152-156)

بحلول عام ١٩٩٧ أنشأت هيئة المؤهلات SAQA اثنا عشر هيئة وطنية للمعايير ومئات الهيئات لوضع المعايير (SGBS)، وتلى ذلك بعدة سنوات إنشاء هيئات لضمان الجودة بعضها تحت إشراف وزارة العمل والبعض الآخر تحت إشراف وزارة التعليم (واحدة تتبع التعليم والتدريب العام والمستمر، والثانية تتبع التعليم العالي)، وقد تم منح هاتين الهيئتين سلطة تشريعية وهذا يعني أن الأمر لا يتطلب أن يتم اعتمادهما من قبل هيئة المؤهلات لكي

يتمكنوا من القيام بمهامهم، على عكس تلك الهيئات الواقعة تحت إشراف وزارة العمل التي يتطلبه عملها أن يتم اعتمادها من قبل هيئة المؤهلات.

وتلى ذلك وضع المحددات الوصفية لكل مستوى من المستويات الثمانية المكونة للإطار، إلا أنه لم يتم تبني هذه المحددات بشكل رسمي، حيث اعقب وضعها الكثير من الجدال والنقاش حول هذه المحددات وعلاقتها بمؤهلات التعليم العالي.

وبدأ العمل رسمياً، حيث بدأت هيئات وضع المعايير في إعدادها، وقامت الهيئات الوطنية للمعايير بالتصديق على هذه المعايير، وتم إدراج أول وحدة للمعايير في إطار المؤهلات عام ١٩٩٨، ومع عام ٢٠٠١ تم تسجيل ٣٩ مؤهلاً جديداً و ٦٥ وحدة للمعايير، كما تم اعتماد ١٢ هيئة من هيئات ضمان جودة التعليم والتدريب، وبحلول مارس من عام ٢٠٠٢ تم تسجيل ٩٨ مؤهل و ٢٤١٣ معيار جديد، كما تم اعتماد ٣١ هيئة جديدة لضمان جودة التعليم والتدريب.

وكما سبق أن ذكرنا، فإن الهدف من وضع الإطار الوطني هو أن يتم استبدال كافة المؤهلات الموجودة ، وألا تكون مرتبطة بمقدمي الخدمة التعليمية، ولكن في الوقت ذاته، فمن الواضح أن هيئة المؤهلات آثرت/ رغبت ألا يتم التخلص من كافة المؤهلات التي يتم منحها قبل أن يتم وضع المؤهلات الجديدة، ومن ثم قررت الهيئة تسجيل كافة المؤهلات القائمة بشكل مؤقت، حتى يتم وضع المؤهلات الجديدة، وقد تم الإشارة إلى هذه المؤهلات بـ"المؤهلات الموروثة" "legacy Qualifications"، على أن يتم استبعادها تدريجياً بمجرد أن يبدأ النظام الجديد؛ وقد تم تحديد فترة انتقالية قدرت بخمس سنوات لتحقيق ذلك، وبهذا أصبح هناك نوعان من المؤهلات، تلك التي تم

وضعها من خلال المؤسسات ومؤهلات أخرى تم تصميمها من خلال هيئة المؤهلات والهيئات المرتبطة بها.

وعلى الرغم من الدعم والتأييد واسع النطاق لفكرة الإطار الوطني للمؤهلات، إلا أن سرعان ما واجهت فكرة الإطار وكذلك التعليم القائم على نواتج التعلم العديد من الصعوبات بداية من عام ١٩٩٧، حيث بدت المفاهيم والمصطلحات والهياكل التابعة لهيئة المؤهلات والإطار الوطني للمؤهلات غير مألوفة على المؤسسات التعليمية التقليدية، ومن ثم بدأ يواجه تنفيذ الإطار العديد من أوجه المقاومة والجدل.

وكما سبق الذكر، فإن التصور الأول للإطار كان يفترض أن يكون هناك وزارة واحدة للتعليم والتدريب، ولكن بعد إجراء أول انتخابات ديمقراطية في جنوب أفريقيا فقد تم فصل الوزارة فأصبح هناك وزارة للتعليم ووزارة للعمل وقد أثر هذا الفصل بشكل كبير على عمل إطار المؤهلات. فبحلول عام ١٩٩٨، صدرت العديد من التشريعات الجديدة لإصلاح التعليم والتدريب، ولكن مع الأسف لم تعزز هذه التشريعات بعضها البعض، ولكن على العكس تماماً جاءت متناقضة، وقد نتج عنها وجود هيئات وكيانات جديدة دون أن يربط بينها علاقات واضحة وبدون تحديد واضح لمهامها ومسئولياتها أو تبعيتها وآليات مساءلتها. وقد أثر ذلك أيضاً على الإطار وتنفيذه.

وفي عام ٢٠٠٠ تم الإعلان عن إجراء مراجعة للإطار المؤهلات من قبل وزارة التعليم، ولكن كون الإطار يقع تحت إشراف كل من وزارة التعليم والعمل، بدت هناك خلافات وجدال حول ما إذا كان ينبغي أن يكون هناك مراجعة للإطار أم لا، وفي حالة أن يكون هناك مراجعة، فما طبيعة هذه المراجعة وما هي محاورها، وانتهى هذا الجدل بأن تكون هذه المراجعة مراجعة لعملية التنفيذ– أي مراجعة الكيفية التي كان يتم تنفيذ الإطار وفقاً لها وليس

عملية تصميم الإطار، وقد صدر هذا التقرير عام ٢٠٠٢، وأعقب صدوره فترة طويلة من التخبط والارتباك نتيجة لعدم التوافق بين الوزارتين.

وعلى الرغم من التوصية باتخاذ تغيرات جوهرية، إلا أنه لم يكن هناك أي إشارات رسمية من قبل أي من الوزارتين بشأن أي التغيرات التي يتعين القيام بها، وفي عام ٢٠٠٣، وبعد فترة طويلة من الصمت الرسمي صدر عن الوزارتين وثيقة استشارية هدفت إلى تحديد الكيفية التي ينبغي أن يتغير الإطار وفقاً لها، ولكن لم تحقق هذه الوثيقة الأهداف المرجوة منها، وسادت فترة أطول من الصمت الرسمي بشأن مراجعة الإطار الوطني.

المرحلة الثالثة: الإصدار ١.٢: (Allais S., 2009, pp.156-158)

خلال فترة المراجعة المستمرة، والتي لم يصاحبها صدور أي قرارات أو تصريحات من قبل أي من الوزارتين، استمرت هيئة المؤهلات SAQA في عمليات تطوير الإطار على نحو واسع النطاق وفقاً للتصميم الأولى، وبهذا ازداد الموقف حدة وصعوبة، وظهرت العديد من الوثائق الرسمية التي توصي بإجراء العديد من التغيرات الجوهرية على الإطار. وخلال هذه الفترة تم إجراء بعض التغييرات على التصميم الأصلي/ الأولي للإطار، كان أبرزها استمرار تسجيل المؤهلات الموروثة بعد أن كان محدداً وقف العمل بها خلال خمس سنوات، وكذلك حل الهيئات الوطنية للمعايير، هذا بالإضافة إلى وضع إطار لمؤهلات التعليم العالي من قبل وزارة التعليم متضمناً مستويين إضافيين. عام ٢٠٠٤، وبهذا ازدادت مستويات الإطار الوطني إلى عشرة مستويات، كما تم طرح محددات وصفية لهذه المستويات، على أن يكون مجلس جودة التعليم العالي Higher Education Quality Council (HEQC) هي الجهة الوحيدة المنوط بها ضمان الجودة ووضع المعايير في قطاع التعليم العالي. وأعتبر هذا بمثابة تحولاً كبيراً سواء بالنسبة للتصميم الأولى للإطار أو بالنسبة لمقترحات

الوثيقة الاستشارية. وفي هذه الأثناء بدأت هيئة المؤهلات تنفيذ بعض التعديلات في نظم العمل بها وفي هياكلها.

المرحلة الرابعة: الإصدار ٢.٠ (Allais S., 2009, pp.158-161)

في أواخر عام ٢٠٠٨ صدرت مجموعة من القوانين والتشريعات التي هدفت إلى إجراء عدة تعديلات جوهرية على الإطار الوطني للمؤهلات، فصدر على سبيل المثال القانون رقم ٦٧ لسنة ٢٠٠٨، والذي بمقتضاه تم تقسيم الإطار الوطني إلى ثلاثة أطر مترابطة، الأمر الذي أصبح أساساً لتشكيل ثلاثة مجالس للجودة لكل من الأطر الثلاثة، وبهذا لم يعد في سلطة هيئة المؤهلات وضع المعايير كما كان في السابق وانتقلت هذه المسؤولية إلى مجالس الجودة، وبهذا تقلص دورها ليصبح مجرد التنسيق بين المجالس الثلاثة والتي يشرف كل منها على إطار منفصل.

كما تم الموافقة على قانون بإنشاء مجلس لجودة الحرف والمهن Quality Council For Trades and occupations (QCTO) ككيان يتبع وزارة العمل على عكس المجلسين الآخرين اللذان اعتبرا هيئات قانونية مستقلة، وكان من المقترح أن يكون هذا الإطار نقطة انطلاق لوضع مقررات ومناهج مهنية، على أن يرتبط كل مؤهل داخل الإطار بمناهج ومواصفات تقييم محددة، ولعل هذا يعد خروجاً كبيراً عن أهداف الإطار الوطني للمؤهلات والتي أشارت إلى تحديد النواتج، في حين تتولى كل مؤسسة تعليمية مسؤولية وضع المقررات والمناهج الدراسية التي تحقق هذه النواتج. ويمكن القول أن الإطار الجديد قد أصبح نموذجاً يصف ما هو موجود فعلياً على عكس الإطار القديم الذي كان يميل إلى وصف ما ينبغي أن يكون باستثناء المؤهلات المهنية والفنية.

المحددات الوصفية للإطار الوطني للمؤهلات بجنوب أفريقيا

يتمثل الهدف من وضع المحددات الوصفية للمستويات العشرة المكونة لإطار المؤهلات في ضمان تحقيق الاتساق في التحصيل والانجاز التعليمي، وفي توزيع وإدراج المؤهلات على المستويات المختلفة، وكذلك في تيسير مضاهاة المؤهلات سواء على المستوى الوطني أو الدولي. (The South African Qualifications Authority, 2012, p.3)

وبصفة عامة تستخدم عشر فئات لوصف الجدارات التطبيقية في كل مستوى من المستويات العشرة من لإطار المؤهلات، وهي كالتالي: (The South African Qualifications Authority, 2012, p.3)

- ✓مجال المعرفة knowledge scope
- ✓محو الأمية المعرفي knowledge literacy
- ✓الأسلوب والإجراءات Method & procedure
- ✓حل المشكلات problem solving
- ✓الأخلاقيات والممارسات المهنية Ethics & professional practice
- ✓الوصول إلى المعلومات ومعالجتها وإدارتها Accessing, processing, & managing information
- ✓انتاج المعلومات وتوصيلها producing & communicating information
- ✓السياق والنظم context & Systems
- ✓إدارة التعلم Management of learning
- ✓المحاسبية والمساءلة Accountability

ويتكون مفهوم الجدارات التطبيقية "Applied Competence" من ثلاثة عناصر كما يلي:

- ✓ **الجدارة التأسيسية Foundational Competence** وتشتمل على المهارات الفكرية والأكاديمية للمعرفة، هذا إلى جانب التحليل، والتركيب، والتقييم، الذي يتضمن معالجة المعلومات وحل المشكلات.
- ✓ **الجدارة العملية الإجرائية practical competence**، وتتضمن مفهوم السياق التشغيلي.
- ✓ **الجدارة الانعكاسية Reflexive competence**، والتي تنطوي على ذاتية المتعلم.

وهناك مجموعة من المبادئ تشكل الأساس في تطبيق المحددات الوصفية لمستويات الأطر الفرعية المكونة لإطار المؤهلات بجنوب أفريقيا، وتتحدد فيما يلي: (The South African Qualifications Authority, 2012, p.4)

١. هناك مجموعة واحدة ومشتركة من المحددات الوصفية لمستويات الإطار يتم استخدامها في مختلف السياقات.

٢. تنطوي المحددات الوصفية للمستويات على عشرة جدارات.

٣. تم تصميم المحددات الوصفية للمستويات لتفي بمتطلبات المؤهلات الأكاديمية والمهنية على حد السواء.

٤. لابد أن يكون هناك ارتباط بين مستويات المؤهلات والمستويات المهنية في عالم العمل.

٥. أن تتسم المحددات الوصفية للمستويات بالتراكم، أي أن يكون هناك تقدم في الجدارات من مستوى إلى آخر.

٦. أن تنطبق المحددات الوصفية للمستويات على الاعتراف بالتعلم السابق.

٧. أن تكون المحددات وصفية وليست الزامية.

٨. تعد المحددات الوصفية للمستويات بمثابة دليل إرشادي يمكن لمختلف القطاعات والممارسين في ضوءها صياغة محددات أكثر تحديداً وأكثر تفصيلاً.

٩. توفر المحددات الوصفية للمستويات دلالة على الإنجاز التعليمي أو نواتج التعلم التي تتناسب مع المؤهل في مستوى معين.

الأطر الفرعية للإطار الوطني للمؤهلات بجنوب أفريقيا

يشمل الإطار الوطني للمؤهلات بجنوب افريقيا ثلاثة أُطر فرعية على النحو التالي:

جدول (٢)

مستويات الأُطر الفرعية لإطار المؤهلات بجنوب أفريقيا

الاطار الفرعي	مستويات الإطار الوطني المرتبطة بالأطر الفرعية
الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العام والمستمر	المستويات من ١ إلى ٤
الاطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي	المستويات من ٥ إلى ١٠
الإطار الفرعي للمؤهلات المهنية	المستويات من ١ إلى ٨

وفيما يلي عرض لأطر المؤهلات الفرعية بجنوب افريقيا:

١- الإطار الفرعي للمؤهلات المهنية (Quality Council for Trades and Occupations, 2008, pp.9-21)

يعد الإطار الفرعي للمؤهلات المهنية واحداً من الأطر الفرعية الثلاثة المكونة لإطار المؤهلات بجنوب أفريقيا، وكما سبق أن ذكرنا فإن الأطر الفرعية يتم إدارتها من قبل مجلس الجودة الذي ينوط به المسؤوليات التالية:

أ. تصميم development المؤهلات.

ب. ضمان جودة هذه المؤهلات.

ج. وضع السياسات المرتبطة بالاعتراف بالتعلم السابق، تراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله، والتقييم وتنفيذها.

د. تقديم توصيات لهيئة المؤهلات بشأن تسجيل المؤهلات في الإطار الوطني.

وتتحدد مسؤولية هيئة المؤهلات SAQA بالنسبة لمجالس الجودة فيما يلي:

أ.وضع آلية للتعاون تهدف إلى توجيه العلاقات المتبادلة بين الهيئة والمجالس.

ب.صياغة محتوى المحددات الوصفية لمستويات إطار المؤهلات.

ج.تسجيل المؤهلات التي أوصى مجلس الجودة بتسجيلها لاستيفاءها المعايير المقررة.

د.وضع سياسات ومعايير التقييم، والاعتراف بالتعلم السابق وتراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله.

في حين تتحدد مسؤولية مجلس جودة الحرف والمهن فيما يلي:

أ.وضع المعايير والمؤهلات المهنية وتسليمها إلى هيئة المؤهلات لتسجيلها في الإطار الوطني للمؤهلات.

ب.ضمان جودة مؤهلات التعليم المهني.

ج.تيسير التعلم القائم على مكان العمل workplace based Education للمتعلمين فيما بعد التعليم المدرسي للمساهمة في التنمية الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية بجنوب أفريقيا.

د.تيسير عملية الربط بين المؤهلات المهنية المدرجة في الإطار الوطني للمؤهلات وبين تلك التي يتم وضعها وإدارتها من قبل مجالس الجودة الأخرى.

هـ.تيسير التقدم الرأسي والأفقي في الإطار الفرعي وعبر الإطار الوطني للمؤهلات، وذلك من خلال الربط مع الأُطر الفرعية الأخرى.

و.تيسير عملية ربط المؤهلات المهنية عبر نظام التدريب المهني، ومساعدة المتعلمين في تحديد مسارات التقدم المحتملة، ولا سيما في سياقات التعلم مدى الحياة.

ز.الاتسام بالمرونة بما يسمح باستيعاب التطورات في المؤهلات والتخصصات المهنية والحرفية كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

هذا وينطبق اطار الفرعي للمؤهلات المهنية على كافة المؤهلات، كما ينظم ويحدد كافة الأنواع المهنية في نظام التدريب المهني، ويشمل ذلك المؤهلات المهنية التي تتبع نموذج مجلس جودة الحرف والمهن، ومحدداتها designators ، وتوصيفها Qualifiers، وكذلك ملامح التصميم الخاص بها، هذا بالإضافة إلى الطريقة التي يتم من خلالها ربط المؤهلات المهنية بعضها ببعض.

وكما سبق أن ذكرنا فإن الإطار الوطني للمؤهلات بجنوب أفريقيا يتكون من عشر مستويات، تشغل المؤهلات المهنية ثماني مستويات من الأول وحتى الثامن، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣)

موقع المؤهلات المهنية من الإطار الوطني للمؤهلات بجنوب أفريقيا

NQF	المحددات الوصفية للمؤهل	نوع المؤهل
٨	المديرين Managers	شهادة مهنية
٧	المهنيين professionals	شهادة مهنية
٦	الفنيين والمهنيين المساعدين	شهادة مهنية
٥-٣	عمال الدعم المكتبي	شهادة مهنية
٥-٣	عمال الخدمات والمبيعات	شهادة مهنية
٥-٣	العمالة الماهرة في قطاعات الزراعة والغابات والصيد والحرف ذات الصلة	شهادة مهنية
٢-١	المهن الأولية، وجامعو المحاصيل الزراعية ومشغلو الآلات.	شهادة مهنية

٢- الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي (The South African Council on Higher Education, The Higher Education Qualifications Sub-Framework 2013, pp.7-22)

صدر الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي في أكتوبر من عام ٢٠٠٧ وبدأ تطبيقه منذ الأول من يناير من عام ٢٠٠٩ بهدف خلق نظام

وطني موحد ومتسق للتعليم العالي، وقد تم عمل مراجعة للإطار في أكتوبر عام ٢٠١٠، ومن خلال هذه المراجعة تم ما يلي:

أ.إقرار ثلاثة مسارات للتقدم هي: المسارات الفنية، والمهنية، والعامة مع احتمالية الربط بين هذه المسارات.

ب.استحداث نوعين اضافيان من المؤهلات.

ج.تقديم توضيح وتفسير لبعض أنواع المؤهلات القائمة خاصة درجة البكالوريوس.

هذا ويمثل الإطار الفرعي الأساس لإدراج ودمج كافة مؤهلات التعليم العالي داخل إطار المؤهلات، كما يوفر كذلك الأساس لعملية وضع المعايير وضمان الجودة، ويعد آلية لتحسين التماسك في نظام التعليم العالي، ويساعد في تحديد مسارات الربط المختلفة بين المؤهلات، الأمر الذي يسهم في تعزيز مرونة النظام وفي تمكين المتعلمين من الحراك من برنامج إلى آخر على نحو أكثر كفاءة خلال دراستهم وممارساتهم المهنية والأكاديمية.

كذلك فقد تم تصميم الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي لضمان تحقيق الاتساق في مسميات المؤهلات، ومحدداتها، وتوصيفها. كما يحدد الأبعاد والمعايير المشتركة لتصميم المؤهلات وييسر مقارنة المؤهلات عبر النظام الأمر الذي يسهم في تشجيع التنوع والإبداع في البرامج المقدمة؛ حيث يتسع المجال أمام المؤسسات التعليمية لتصميم خدماتها التعليمية، وتحقيق رؤيتها، ورسالتها، وخططها لتلبية الاحتياجات المتنوعة لأصحاب المصلحة والمجتمع.

ويهدف الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي إلى ما يلي:

أ.الاتسام بالمرونة بما يضمن استيعاب مختلف أنواع مؤسسات التعليم العالي وبما يمكن المؤسسات من تحقيق أهداف المقررات الدراسية التي تقدمها بإبداع وابتكار.

ب.تيسير عملية تعليم الخريجين الذين سوف يساهمون في تحقيق التنمية الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية بجنوب أفريقيا والمشاركة بفاعلية في الاقتصاد العالمي ومجتمع المعرفة.

ج.تعزيز عمليات وضع نظام للبحث ذو جودة عالية.

د.ضمان التوافق مع أطر المؤهلات العالمية بهدف ضمان الاعتراف الدولي بالمعايير وقابليتها للمقارنة على الصعيد الدولي.

هـ.الاتسام بالمرونة بما يسهم في استيعاب أنواع جديدة من المؤهلات والتخصصات.

و.تيسير ربط المؤهلات عبر نظام التعليم العالي، ومساعدة المتعلمين في تحديد مسارات التقدم الممكنة، ولا سيما في سياقات التعلم مدى الحياة.

هذا وينطبق الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي على كافة مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة على حد السواء، وكذلك على كافة مؤهلات التعليم العالي. وهو ينظم ويحدد كافة أنواع مؤهلات التعليم العالي ومحدداتها، وتوصيفها، وكذلك الطريقة التي يتم من خلالها تصميم المؤهلات وتحديد العلاقة التي تربط هذه المؤهلات ببعضها ببعض. وتشغيل مؤهلات التعليم العالي ستة مستويات من الإطار الوطني للمؤهلات من الخامس وحتى العاشر، حيث تشمل المستويات من الخامس إلى السابع مؤهلات المرحلة الجامعية الأولى في حين تضم المستويات من الثامن وحتى العاشر مؤهلات الدراسات العليا– كما يضم أحد عشر نوعاً من المؤهلات هي كالتالي:

-المرحلة الجامعية الأولى: الشهادة العليا- الشهادة المتقدمة- الدبلومة- الدبلومة المتقدمة- درجة البكالوريوس.

-مرحلة الدراسات العليا: دبلومة الدراسات العليا- درجة البكالوريوس الشرفية- درجة الماجستير- درجة الماجستير المهني- درجة الدكتوراه- درجة الدكتوراه المهنية.

٣- **الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم والتدريب العام والمستمر** (Government Gazette, Vol. 578, No. 36721, 2013, pp.10-15)

يعد الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم والتدريب العام والمستمر تسجيلاً للمؤهلات المختلفة، ويشغل المستويات من الأول إلى الرابع من مستويات الإطار الوطني للمؤهلات، والتي تمثل المؤهلات الأكاديمية والمهنية التي يتم منحها من خلال المدارس الحكومية والمستقلة، وكذلك كليات التعليم والتدريب الفني والمهني، هذا بالإضافة إلى مراكز تعليم الكبار الحكومية والخاصة. وقد تم تصميم هذا الإطار الفرعي بحيث يتضمن ثلاثة مسارات هي: المسار الأكاديمي المدرسي، والمسار المهني لكليات التعليم والتدريب المهني، وأخيراً مسار مؤهلات الكبار التي تلبي احتياجات المتعلمين من الكبار. ويتم إطلاق مسميات المؤهلات المدرجة داخل الإطار الوطني للمؤهلات وفقاً للترتيب التالي:

أ.**نوع المؤهل:** هو الاسم الأول الذي ينسب إليه المؤهل.

ب. **المحدد :Designator** هو الاسم الثاني للمؤهل، ويشير إلى مجال الدراسة الواسع وهذا يشمل كافة الدرجات العلمية ولا يضم الشهادات أو الدبلومات، على سبيل المثال: بكالوريوس العلوم الاجتماعية.

ج.Qualifier هو الاسم الثالث للمؤهل، وتستخدم مع كافة أنواع المؤهلات للإشارة إلى مجال التخصص، على سبيل المثال: بكالوريوس الآداب

تخصص اللغويات، بكالوريوس الهندسة تخصص الكترونيات، كما يمكن استخدام توصيف Qualifier ثاني لوصف الأول وذلك للدرجات العلمية فقط، على سبيل المثال: بكالوريوس العلوم في الهندسة تخصص الكترونيات أما في حالة المؤهلات التي لا تتضمن محددات، فإن التوصيف يتبع نوع المؤهل مباشرة، على سبيل المثال: دبلومة الدراسات العليا في الدراما.

هيئة المؤهلات بجنوب أفريقيا South Africa Qualifications Authority

تم إنشاء هيئة المؤهلات SAQA قبل صدور قانون رقم ٦٧ لسنة ٢٠٠٨ بفترة طويلة، واستمرت كهيئة اعتبارية تحت مسمى هيئة المؤهلات بجنوب أفريقيا SAQA، وتحددت أهدافها وفقاً للقانون رقم ٦٨ لسنة ٢٠٠٨ فيما يلي: (Government Gazette, National Qualifications Framework Act, 2008, pp.8-11)

أ.تطوير أهداف الإطار الوطني للمؤهلات.

ب.الإشراف على تطوير الإطار الوطني للمؤهلات وتنفيذه.

ج.التنسيق بين مجالس الجودة المسؤولة عن الأطر الفرعية الثلاثة المكونة للإطار الوطني للمؤهلات، وهي تتبع مباشرة رئاسة مجلس الوزراء.

مهام هيئة المؤهلات بجنوب أفريقيا:

تتعدد المهام والمسؤوليات المنوط بها هيئة المؤهلات، ومنها على سبيل المثال ما يلي:

- تقديم المشورة لمجلس الوزراء حول ما يخص الإطار الوطني للمؤهلات.
- الامتثال لسياسة الوزارة التي تم تحديدها.

- وضع نظام لتنسيق العلاقات المتبادلة بينها وبين مجالس الجودة.
- حل المنازعات المتعلقة بمجالس الجودة.

وفيما يتعلق بمستويات الإطار، تتحدد مهامها فيما يلي:

- وضع المحتوى الخاص بالمحددات الوصفية لمستويات الإطار الوطني للمؤهلات، والوصول إلى اتفاق حول هذا المحتوى مع مجالس الجودة.
- نشر المحددات الوصفية للمستويات والمتفق عليها في الجريدة الرسمية.

وفيما يتعلق بالمؤهلات، تتحدد مهامها فيما يلي:

- وضع معايير وسياسات وضع المؤهلات وتسجيلها ونشرها وتنفيذها، ويتضمن ذلك:
- تحديد الإطار الفرعي المناسب على أي وثيقة لتسجيل المؤهل ونشره.
- ضمانأن يكون لكل إطار فرعي مسمى مميز لأنواع المؤهلات المتضمنة داخله على أن تكون ملاءمة للإطار الفرعي ومتسقة مع الممارسات الدولية.
- تسجيل المؤهلات التي توصي بها مجالس الجودة في حالة استيفاءها للمعايير.
- وضع معايير وسياسات التقييم، والاعتراف بالتعلم السابق، وتراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله، وذلك بعد استشارة مجالس الجودة.

وفيما يتعلق بالعلاقات الدولية، تتحدد مهامها فيما يلي:

- التعاون مع نظراءها على المستوى الدولي حول كافة القضايا ذات الاهتمام المشترك والمتعلقة بأطر المؤهلات.

- تقديم تقارير لمجالس الجودة والأطراف المعنية يتضمن الممارسات الدولية في تطوير أطر المؤهلات وإدارتها.

فيما يتعلق بالبحث، تتحدد مهامها فيما يلي:

- إجراء دراسات في قضايا هامة تتعلق بتطوير الإطار الوطني للمؤهلات وتنفيذه، ويتضمن ذلك إجراء دراسات دورية حول آثر الإطار الوطني للمؤهلات على التعليم، والتدريب، والتوظيف في جنوب أفريقيا.
- نشر نتائج هذه الدراسات.

ثانياً- التجربة الاسترالية

يعد إطار المؤهلات في استراليا بمثابة السياسة الوطنية التي يتم بمقتضاها تنظيم المؤهلات العلمية المتضمنة في نظام التعليم والتدريب الأسترالي. حيث تم ضم كافة قطاعات التعليم والتدريب في إطار قومي شامل للمؤهلات العلمية. فقد تم طرح الإطار الوطني للمؤهلات في استراليا لأول مرة عام ١٩٩٥ بهدف دعم نظام المؤهلات الذي يشمل كل من التعليم العالي، التدريب والتعليم المهني، ومؤسسات التعليم قبل الجامعي. وفي عام ٢٠١١، قام المجلس الاستشاري لإطار المؤهلات في استراليا بمراجعة الإطار، وذلك للتحقق من اتساق مخرجات المؤهلات وترابطها على المستوى الوطني، وكذلك التحقق من مرونة المسارات المختلفة لنظام المؤهلات، هذا بالإضافة إلى إتاحة فرص مقارنة وحراك المؤهلات على المستويين الوطني والدولي. (Wheelahan L., 2009, p.91)

هذا ويوفر إطار المؤهلات في استراليا المعايير الخاصة بالمؤهلات، كذلك فهو يعد سياسة متكاملة تتضمن ما يلي: (the Australian Qualifications Framework Council, 2013, p.9)

- نواتج التعلم لكل من مستويات وأنواع المؤهلات.
- توصيف تطبيقات الإطار في عمليات تطوير واعتماد المؤهلات العلمية.
- متطلبات إصدار المؤهلات المتضمنة في الإطار الأسترالي للمؤهلات.
- متطلبات الربط بين المؤهلات
- متطلبات حراك الطلاب بين مسارات التعلم المختلفة.
- متطلبات التسجيل المرتبطة بالمؤسسات المنوط بها اعتماد المؤهلات المتضمنة في الإطار، والمؤسسات المنوط بها إصدار المؤهلات المتضمنة في الإطار.
- متطلبات إضافة أو حذف المؤهلات العلمية المختلفة المتضمنة في الإطار.
- تعريف للمصطلحات المتضمنة في الإطار.

ويأخذ البناء التنظيمي لإطار المؤهلات في استراليا شكل هيكل تصنيفي يضم عشرة مستويات لعدة أنواع للمؤهلات العلمية، ويتم توصيف كل من هذه المستويات والأنواع في ضوء نواتج التعلم. وقد تم تصميم هذا البناء لتحقيق الاتساق في الطريقة التي يتم من خلالها وصف المؤهلات العلمية، وكذلك الوضوح حول الفروق والعلاقات بين الأنواع المختلفة للمؤهلات. (The Australian Qualifications Framework Council, 2013, p.11)

هذا وتحدد مستويات الإطار الأسترالي للمؤهلات مستويات التعقد والعمق في الإنجاز الأكاديمي الذي يجب أن يحققه الخريجين، حيث يتكون الإطار من عشر مستويات، ويعتبر المستوى الأول أقل هذه المستويات تعقيداً. في حين يعتبر المستوى العاشر هو الأكثر تعقيداً بين هذه المستويات، كذلك يتم تحديد هذه المستويات في ضوء عدة معايير تعرف بنواتج التعلم. والتي تعبر عن المعارف والمفاهيم المتوقع أن يعرفها الخريجين ويفهمها، وما يمكنهم

القيام به كنتيجة للتعلم، ويتم التعبير عنها من خلال أبعاد المعارف، والمهارات، وتطبيقات المعارف والمهارات. (The Australian Qualifications Framework Council, 2013, p.11)

أهداف إطار المؤهلات في استراليا (the Australian Qualifications Framework Council, 2013, p.9)

تم تصميم إطار المؤهلات في استراليا ليحقق العديد من الأهداف، لعل من أهمها ما يلي:

- استيعاب التنوع الحالي في أغراض نظم التعليم والتدريب وكذلك التنوع المرتقب في المستقبل.
- المساهمة في تحسين الأداء الاقتصادي الوطني من خلال دعم مستويات جودة مخرجات التعليم، الأمر الذي يساعد في بناء ثقة المجتمع الأسترالي في نوعية مؤهلاته وجودتها.
- دعم المسارات التي من شأنها توفير فرص الحصول على المؤهلات العلمية وتيسير الحراك بين مختلف قطاعات التعليم والتدريب من جهة وبين هذه القطاعات وسوق العمل من جهة أخرى.
- دعم أهداف التعلم مدى الحياة، من خلال إتاحة فرص للأفراد للتقدم في التعليم والتدريب ومواصلتهما، وكذلك الاعتراف بخبراتهم التعليمية السابقة.
- دعم الإجراءات الوطنية المنظمة للتعليم والتدريب وكذلك إجراءات ضمان جودة هذه النظم.
- دعم وتعزيز الحراك الوطني والدولي للخريجين والعمالة، وذلك من خلال الاعتراف المتزايد بقيمة المؤهلات العلمية الأسترالية وقابليتها للمضاهاة مع المؤهلات الدولية المناظرة.

▪تحقيق التدويل للمؤهلات من خلال إمكانية مضاهاته بالأطر الدولية الأخرى للمؤهلات.

ثالثاً- تجربة ماليزيا

لقد نما الاقتصاد الماليزي نمواً ملحوظاً منذ الثمانينات، كذلك فإن الحكومات المتعاقبة قد التزمت واخذت على عاتقها بناء الاقتصاد القائم على المعرفة، وقد انعكس ذلك في الخطة الخمسية التاسعة لماليزيا ٢٠٠٦-٢٠١٠، واستجابة لهذه الخطة الاقتصادية وضعت الحكومة الماليزية الخطة الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والتي هدفت إلى جعل ماليزيا مركزاً عالمياً للتميز في قطاع التعليم العالي، وسعياً نحو تحقيق هذا الهدف دعا رئيس الوزراء إلى إحداث ثورة في التعليم العالي، كان من تداعيتها إنشاء وزارة جديدة للتعليم العالي عام ٢٠٠٤، وكذلك إعداد إطار وطني للمؤهلات عام ٢٠٠٧، وإطلاق هيئة المؤهلات الماليزية Malysian Qualifications Agency (MQA) في أغسطس من نفس عام نتيجة للعديد من المباحثات والمناقشات مع أصحاب المصلحة والقوى الوطنية. وقد تم تصميم الإطار الماليزي للمؤهلات MQF كنظام موحد للمؤهلات التي يتم منحها على المستوى الوطني من خلال كافة المؤسسات التعليمية والتدريبية الحكومية والخاصة مع الأخذ في الاعتبار خبرات التدريب في أثناء الخدمة workplace training والتعلم مدى الحياة . (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p.339))

هذا وقد تم إعداد الإطار الماليزي للمؤهلات لمواجهة التحديات التي وردت في الخطة الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي، والتي تمثلت فيما يلي: (European Training Foundation, 2012, p.62)

●توسيع فرص إتاحة التعليم وتوفير المزيد من تكافؤ الفرص التعليمية.

- تحسين جودة التدريس والتعليم.
- تمكين مؤسسات التعليم العالي.
- تعزيز فرص تدويل الخدمات التعليمية من خلال التعاون مع مؤسسات التعليم العالي الأجنبية.
- تعزيز فرص المشاركة في خبرات التعلم مدى الحياة والاعتراف به.
- تعزيز فرص الاعتراف بالتعلم السابق.
- تعزيز المسارات التعليمية البديلة والحراك ما بين البرامج.
- مواجهة الاختلاف بين التعليم العالي الحكومي والخاص، فيما يتعلق على سبيل المثال بشروط ومتطلبات القبول أو عدد الساعات المعتمدة، وغيرها من الأمور.
- التنسيق بين البرامج المختلفة المقدمة.
- تعزيز مشروعية وملاءمة المؤهلات داخل المجتمع والحياة العملية.

ويتكون الإطار الماليزي من ثمانية مستويات تمثل كافة المؤهلات (القائمة على النواتج أو الجدارات) باستثناء المؤهلات المدرسية، كما يعتبر الإطار بمثابة ثلاثة أطر فرعية هي كالتالي: (Allais S., 2010, p.38)

أ.إطار المهارات المكون من خمسة مستويات، ويتضمن المؤهلات التي يتم الحصول عليها من برامج التدريب قصير المدى أثناء العمل، والذي يعرف بـ "المعايير الوطنية للمهارات المهنية" National occupational skills standards" .

ب.إطار المؤهلات الفنية والمهنية، والتي يتم منحها من خلال الكليات الفنية الحكومية وكليات المجتمع.

ج.إطار المؤهلات لقطاع التعليم العالي.

ومما سبق يتضح لنا ان إطار المؤهلات في ماليزيا يتعلق بأربعة فئات من مقدمي الخدمات هي: الجامعات والكليات، والمعاهد والكليات الفنية، وكليات المجتمع والتي يتم إدارتها من قبل وزارة التعليم العالي ومراكز التدريب التي تدار ويتم تمويلها من قبل وزارة تنمية الموارد البشرية. هذا وإلى جانب هذه المؤهلات، فإن هناك مجموعة من الجمعيات المهنية التي تمنح شهادات خاصة ومؤهلات يتم منحها خارج البلاد، الأمر الذي فرض إجراء عدة تطورات على إطار. وقد تم إدراج المؤهلات المكونة للأطر الفرعية الثلاثة في مجموعة من المستويات، إلا أن العلاقات والصلات بين هذه المستويات تتسم بالضعف، كما أن كافة المؤسسات التي تمنح هذه المؤهلات قد حصلت على ضمان الجودة من قبل هيئات متنوعة ومختلفة لضمان الجودة. (Allais S., 2010, p.38)

أهداف الإطار الوطني للمؤهلات في ماليزيا

ولمواجهة التحديات التي وردت في الخطة الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي، فإن الإطار الماليزي للمؤهلات كما هو منصوص عليه في القانون الصادر عن الهيئة الماليزية للمؤهلات عام ٢٠٠٧، يهدف إلى ما يلي: (Malaysian Qualifications Agency, Act 679, 2007, section 16, p.30)

أ.تشجيع الشراكات بين القطاع العام والخاص.

ب.وضع معايير المؤهلات، وتعزيز السياسات الخاصة بضمان الجودة.

ج. ضمان الدقة والاتساق في تسمية المؤهلات.

د.دعم مرونة التعليم من خلال توفير خيارات المسارات التعليمية والاعتراف بالتعلم السابق.

هـ.ربط الشهادات والدبلومات بالتعليم في كل من الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا.

و.تشجيع أفراد المجتمع على النظر إلى كل من المؤهلات الأكاديمية والمهنية باعتبارها متكافئة.

ز.توفير قاعدة موحدة ومشتركة لتراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله.

ح.إقامة روابط وعلاقات بين المؤهلات التي تمنحها دول أخرى.

ط.توفير معلومات عامة واضحة ويسهل الوصول إليها حول المؤهلات.

مشاركة أصحاب المصلحة والأطراف المعنية

يخضع الإطار الماليزي للمؤهلات لإشراف كل من وزارة التعليم العالي، والهيئة الماليزية للمؤهلات (MQA)، ووزارة تنمية الموارد البشرية، هذا بالإضافة إلى مجموعة أخرى من أصحاب المصلحة والأطراف المعنية ومنها على سبيل المثال الجهات والهيئات المهنية، والهيئات المسؤولة عن الاختبارات والهيئات المختصة بإصدار ومنح الشهادات. (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p.340)

هذا وتتحدد المهام الرئيسية للهيئة الماليزية للمؤهلات فيما يلي (Malaysian Qualifications Agency, Act 679, 2007, section 16, p.6)

أ.إدارة الإطار الوطني للمؤهلات وتنفيذه.

ب. تقديم الخدمات المرتبطة بضمان جودة البرامج واعتمادها.

ج.تيسير عمليات الاعتراف بالمؤهلات.

د. تسجيل المؤهلات الماليزية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه وعلى الرغم من أن الحصول على الاعتماد لا يعد أمراً الزامياً وفقاً لقانون المؤهلات الماليزي، إلا أنه قد أصبح اجبارياً وفقاً

لبعض اللوائح والسياسات الأخرى، الأمر الذي يضمن التوافق مع الإطار، حيث يتم اعتماد البرامج فقط عند مقابلتها لمتطلبات الإطار، ومن ثم يتم إدراجها وتسجيلها في قائمة المؤهلات الماليزية.

نواتج التعلم والمحددات الوصفية للمستويات

يتم إدراج المؤهلات وتصنيفها داخل الإطار الماليزي للمؤهلات وفقاً لمجموعة من المعايير المتفق عليها وذات مرجعية وطنية ودولية، كما يتم وضع المستويات الأكاديمية، ونواتج التعلم، ونظام الساعات المعتمدة في ضوء العبء الأكاديمي للمتعلم، والذي يتضمن جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، ويوضح الشكل التالي مستويات الإطار الماليزي للمؤهلات (Vassu B. 2012, pp.13-15)

التعلم مدى الحياة	القطاعات		مستويات الإطار
	المهارات	الفني والمهني	التعليم العالي
اعتماد الخبرات التعليمية السابقة			درجة الدكتوراه ٨
			درجة الماجستير ٧
			دبلومة وشهادة الدراسات العليا
			درجة البكالوريوس ٦
			دبلومة وشهادة

			الدراسات العليا	
	الدبلومة المتقدمة	الدبلومة المتقدمة	الدبلومة المتقدمة	٥
	الدبلومة	الدبلومة	الدبلومة	٤
	الشهادة	الشهادة الفنية المهنية	شهادة المهارات ٣	٣
			شهادة المهارات ٢	٢
			شهادة المهارات ١	١

شكل (٢)

مستويات الإطار الوطني للمؤهلات في ماليزيا

Source: Bateman Andrea, Coles Mike (2016), SHARE, "IASEAN Qualifications Reference Framework and National QualificationsFrameworks", State of Play Report, SHARE Project Management Office, Indonesia, p.42

ويتم الإشارة إلى نواتج التعلم الخاصة بكل مؤهل من المؤهلات المدرجة في الإطار من خلال مجموعة من المحددات الوصفية في كل مستوى من المستويات، حيث تعتمد نواتج التعلم هذه على ثمانية مجالات للتعلم على النحو التالي: (Keating Jack, 2010, p.27)

- المعرفة المرتبطة بمجال التخصص.
- المهارات العملية والتطبيقية.
- المهارات والمسؤوليات الاجتماعية.

- القيم، والاتجاهات، والمهنية.
- مهارات التواصل، والقيادة، والعمل الفريقي.
- المهارات العلمية ومهارات حل المشكلات.
- المهارات الإدارية ومهارات ريادة الأعمال.
- مهارات إدارة المعلومات.

الاعتراف بالتعليم الغير رسمي وعلاقته بالإطار الوطني للمؤهلات

يعد التعلم مدى الحياة أحد الأهداف السبعة الأساسية في الخطة الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في ماليزيا، ويعتبر الإطار الوطني للمؤهلات أداة هامة ورئيسية تسهم في تحقيق سياسة التعلم مدى الحياة، الأمر الذي ينعكس بشكل واضح على الاقتصاد وعلى تكوين مجتمع قائم على المعرفة، فقد تم تصميم الإطار لتيسير حصول الأفراد والفئات الاجتماعية المختلفة على فرص تعليمية لم يتسنى لهم الحصول عليها سابقاً، وذلك من خلال تزويد المتعلمين بمسارات تعليمية تتسم بالمرونة، وكذلك من خلال ربط المؤهلات من مختلف القطاعات بعضها ببعض، فنظام تراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله سيضمن تقدم المتعلمين أفقياً ورأسياً، كما سيضمن عملية الاعتراف بتعلمهم السابق بصرف النظر عن المؤسسات التي التحقوا بها. وفي عام ٢٠٠٩ وضعت الهيئة الماليزية للمؤهلات دليلاً يتضمن المبادئ التوجيهية لاعتماد التعلم السابق، وقد تبع ذلك في عام ٢٠١١ العمل على وضع أدوات ومعايير لتقييم التعلم السابق وإنشاء مراكز لإجراء هذا التقييم. (The European Centre for Development of Vocational Training ((Cedefop), 2017, p.340)

دروس هامة وخطط مستقبلية:

تسعى ماليزيا لوضع إطار إقليمي للمؤهلات يجمع دول جنوب شرق آسيا، هذا بالإضافة إلى إخضاع الإطار الوطني للمؤهلات للمراجعة المستمرة لضمان الحفاظ على أعلى مستوى من المعايير. (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p.341)

رابعاً- تجربة نيوزلندا

تعود جذور إطار المؤهلات في نيوزلندا إلى الأزمات السياسية والاقتصادية التي صاحبت تصاعد تيار الليبرالية الجديدة كنهج جديد في الإدارة السياسية والاقتصادية خلال فترة الثمانينات، حيث جاء ليمثل جزءاً هاماً وحيوياً من سياسات هذا التيار، والتي هدفت إلى الاستجابة إلى هذه المشكلات والأزمات، وقد بدا ذلك واضحاً في العديد من التقارير التي أظهرت الحاجة إلى تحسين القدرة التنافسية في الأسواق العالمية، وكذلك الحاجة إلى تقليص اللامساواة في الفرص التعليمية، وخلق نظام حديث للتعليم يحث على التعلم مدى الحياة، هذا بالإضافة إلى الارتقاء بمستويات المهارة لدى القوى العاملة، ففي ضوء الاستراتيجية العامة للدولة تتساوى قيمة وأهمية كافة أشكال المعرفة؛ ومن ثم فلا أساس للتمييز بين المعرفة الأكاديمية والمهنية، وباعتبار أن سوق العمل هو الأقدر على تحديد قيمة المعرفة، وبما أن طبيعة هذه الأسواق تتسم بالتغير الدائم والمستمر، فمن الضروري في ضوء ذلك تغيير ما يتم تعلمه في المؤسسات التعليمية وكذلك تغيير الأساليب التي يتم من خلالها تقييم هذا التعلم. وانطلاقاً من هذه المسلمة، فقد تم تصميم الإطار النيوزلندي للمؤهلات لإحداث هذا التغيير وللاسهام في دعم ثقافة التعلم مدى الحياة، وزيادة مستويات الإنجاز ومعدلاته، هذا إلى جانب تعزيز فرص المواءمة بين التعليم

الأكاديمي والمهني، وإضفاء المزيد من الكفاءة والقابلية لتسويق صناعة التعليم والتدريب على كافة المستويات والمجالات التعليمية والتدريبية. (Strathdee Rob, 2010, p.5)

وقد تم إطلاق إطار المؤهلات في نيوزلندا عام ١٩٩١، وذلك بموجب المادة (٢٥٣) من قانون التعليم المعدل لسنة ١٩٩٠، عقب سلسلة من التقارير والمراجعات التعليمية التي تعود إلى فترة السبعينات، وقد كانت هذه هي المحاولة الأولى من نوعها لإعداد إطار وطني شامل للمؤهلات، حيث كمنت الفكرة وراء هذا الإطار في تبني كافة أشكال التعليم والتدريب لنظام مشترك لقياس التعليم وتسجيله يقوم على أساس "وحدة المعايير unit standards""[١] ، الأمر الذي يسهم في خلق نظام تعليمي يتسم بالمرونة ويتيح للمتعلمين فرصاً أيسر للحراك بين المسارات التعليمية المختلفة، إلا أن هذه المحاولة لم تؤتي ثمارها، نتيجة لعدة عوامل، لعل من أهمها المقاومة الشديدة التي أبدتها المؤسسات الجامعية وغيرها من الجهات المعنية بالتعليم العالي. (Allais S., 2010, p.32)

وعلى الرغم من الرؤى الطموحة التي هدف إلى تحقيقها الإطار، إلا أن المقاومة التي واجهها من قبل بعض الجهات ساهمت في الحد من الاستفادة منه على النحو الأفضل، فقد عجزت هيئة المؤهلات النيوزلندية (NZQA) عن اقناع المؤسسات الجامعية بتبني مدخل "وحدة المعايير"، ولم تتمكن الحكومة

---

(١) تعرف "وحدة المعايير" على أنها: "عبارة أو بيان مسجل يمثل نواتج التعلم المرغوبة أو المستهدفة ومعايير التقييم المرتبطة بها، هذا بالإضافة إلى المعلومات الإدارية وكافة المعلومات الأخرى المنصوص عليها في اللوائح، وكل وحدة معيار لها قيمة محددة من الساعات المعتمدة credit value تقدر بعشر ساعات من التعلم النظري Notional Learningالذي يشير إلى وقت التعلم الذي يستغرقه المتعلم المتوسط لتحقيق نواتج التعلم المحددة مسبقاً، ويشتمل على الوقت المستغرق في التواصل Contact time، والوقت المستغرق في التعلم المنظم الذي يتم مكان العمل، هذا بالإضافة إلى الوقت المستغرق في التعلم الفردي الذاتي.

آنذاك من إجبار هذه المؤسسات على تبني الإطار، حيث رأت المؤسسات الجامعية أن أساليب تقييم الطلاب القائمة على المعايير لا تساهم في تحفيز الطلاب، كما أن تبني نموذج "وحدة المعايير" يؤدي إلى تعقيد المعرفة والتعلم وتجزئتهم خاصة بالنسبة للمؤهلات المتقدمة التي تمنحها المؤسسات الجامعية. كذلك فإن الاعتقاد بعدم ملائمة "وحدة المعايير" لكثير من المقررات الدراسية كان من الأسباب الرئيسية التي أعاقت تطبيق الإطار، خاصة وأن المؤسسات الجامعية لم تكن وحدها المعارضة لتنفيذ الإطار، فقد أبدت بعض التيارات السياسية، وأولياء الأمور مقاومة شديدة لتطبيقه ونتيجة لذلك وفي عام ١٩٩٤ تم استبعاد قطاع التعليم الجامعي من إطار المؤهلات. (Allais S., 2010, p.32)

وشهد المجتمع النيوزلندي في أعقاب انسحاب قطاع التعليم الجامعي من الإطار تطورات كبيرة على الصعيد السياسي، وشهدت فترة منتصف التسعينات خلافات واسعة النطاق بين الجهات والهيئات المسؤولة عن تنفيذ الإطار، وفي الوقت ذاته كانت هناك محاولات محدودة للخروج بالإطار إلى حيز التنفيذ. وفي عام ١٩٩٩ تم تغيير الحكومة، حيث تولت حكومة حزب العمل مقاليد الحكم مرة أخرى، وحاوت مواجهة هذه الأزمة وحل هذه الخلافات، فقامت بإصدار تقرير يوصي بإعداد إطار وطني واسع النطاق للمؤهلات، ووفقاً لهذا التقرير أجبرت هيئة المؤهلات على وضع إطار شامل، ولكنه في الوقت ذاته لا يلزم المؤسسات الجامعية بتبنى نموذج "وحدة المعايير" وقد كان الهدف الرئيسي من توسيع نطاق الإطار هو إعداد قائمة بالمؤهلات التي تم ضمان جودتها وبالفعل تم إعلان هذه القائمة عام ٢٠٠١ وضمت كافة المؤهلات المعترف بها في نيوزلندا سواء في التعليم قبل الجامعي أو الجامعي، وعلى الرغم من إدراج المؤهلات الجامعية في هذه القائمة إلا أن المؤسسات

الجامعية استمرت في وضع مقرراتها ومنهاجها وتقييم نواتج التعلم بالأساليب والطرق التقليدية على أن يتم وصف كافة المؤهلات في ضوء أهداف المقررات وملف التعلم Learning profiles ثم يتم إدراجها وتسجيلها في الإطار، كما أسندت الهيئة الوطنية للمؤهلات للجامعات مسؤولية ضمان جودة ما تمنحه من مؤهلات. (Allais S., 2010, p.32)

أهداف إطار المؤهلات في نيوزلندا

سعى الإصدار الأول من إطار المؤهلات في نيوزيلندا إلى تحقيق العديد من الأهداف تحددت فيما يلي: (Strathdee Rob,2010, p.10)

- إعداد إطار موحد ومتناسق للمؤهلات.
- توفير أساس ثابت ومتسق للاعتراف بالإنجاز الأكاديمي والتعليمي للطلاب بغض النظر عن المؤسسة التعليمية التي يتم من خلالها هذا الإنجاز.
- تشجيع الدمج والتكامل بين المهارات الأكاديمية والتطبيقية بهدف إحداث التكامل بين النظرية والتطبيق.
- دعم التنوع ما بين مقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية وتوفير المزيد من الحرية الأكاديمية.
- إصلاح ممارسات التقييم وسياساته.
- الارتقاء التدريجي بمعايير التحصيل التعليمي.
- التحول نحو التعلم المتمركز حول المتعلم.
- ضمان جودة المؤهلات الأكاديمية.
- تطوير المؤهلات الأكاديمية.
- توفير نظام منطقي لمسميات المؤهلات الأكاديمية والمصطلحات ذات الصلة بها.

- توفير نظاما لتراكم رصيد الساعات التعليمية المعتمدة وانتقاله.
- تعزيز مرونة المؤهلات.
- توفير نطاق واسع من السياقات التعليمية.
- توفير الحوافز والمكافآت لتشجيع الاستثمارات في الخدمات التعليمية والتدريبية.
- تزويد أصحاب العمل بالمعلومات التي تعزز ثقتهم في المؤهلات الأكاديمية وفي مخرجات المؤسسات التعليمية.
- زيادة مشاركة أصحاب العمل في تصميم المؤهلات الأكاديمية بحيث تفي بمتطلباتهم ومتطلبات سوق العمل.
- تشجيع التعلم مدى الحياة.
- تقليص الفجوة يبن التعليم وسوق العمل والناتجة عن عدم التوافق بين المهارات التي يحتاجها أصحاب العمل وتلك التي تقدمها المؤسسات التعليمية من خلال منح أصحاب العمل الفرص للمشاركة في تطوير المناهج الدراسية.

إلا أن هذه القائمة الطموحة من الأهداف ظلت مجرد رؤى تم وضعها لتسويق الإطار وترويجه، فكثير من هذه الأهداف لم تدعمها استراتيجيات ملموسة كما لم يتوافر التمويل اللازم لتحقيقها، وعلى الرغم من ذلك نجد أنه مع تزايد أعداد المؤسسات التي تقدم تعليماً وبرامج تدريبية معتمدة ومعترف بها تزايدت أهمية إطار المؤهلات وتعاظم تأثيره على قطاعي التعليم والتدريب في نيوزلندا، حيث ساهم بدرجة كبيرة في خلق أسواق جديدة للتعليم والتدريب من خلال توفير الأساليب والوسائل والآليات التي تمكن مقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية من تقديم خدمات معتمدة ومعترف بها، الأمر الذي زاد من المنافسة ما بين مقدمي هذه الخدمات في كل من القطاع الحكومي والخاص. كما ساهم

الإطار كذلك في توفير صيغة مشتركة للمؤهلات مما زاد من فرص المنافسة بين مانحي المؤهلات التعليمية وعزز من فرص الاختيار أمام المستفيدين والعملاء وخلق مسارات جديدة في قطاعات التعليم والتدريب من خلال سوق العمل، وهذا يعني تعدد فرص الاختيار ما بين المؤسسات المختلفة التي تقدم نفس البرامج، ومن ثم سهل اختيار الأفضل من بين هذه المؤسسات. (Strathdee Rob, 2010, p.10)

هذا بالإضافة إلى زيادة فرص مشاركة أصحاب الأعمال في تحديد المعرفة والمهارات الضرورية للمتعلمين، الأمر الذي حد من ظاهرة "تأثير السمعة" والتي بمقتضاها يفضل أصحاب الأعمال توظيف خريجي المؤسسات التعليمية التي تتمتع بسمعة أكاديمية جيدة. كذلك فقد ساهم مشاركة أصحاب العمل في تحديد المعارف والمهارات التي تتناسب مع متطلبات سوق العمل في تقليص الفجوة بين التعليم وسوق العمل، كذلك فقد زود الإطار أصحاب الأعمال بالمعلومات الوافية حول المعارف والمهارات التي اكتسبها الموظفين المرتقبين الأمر الذي أضفى الثقة والمصداقية فيما يحمله هؤلاء الموظفين المرتقبين من مؤهلات خاصة مع المقترح الذي قدمته هيئة المؤهلات بأن يتم تزويد جميع المتعلمين بتسجيل حول تعلمهم يشتمل على كافة إنجازاته وكافة ما يمكنه القيام به. (Strathdee Rob, 2010, p.12)

إلا أنه أيضاً مع ازدياد حدة المقاومة فقد تقلص تأثير الإطار على تطوير نظم التعليم والتدريب وإصلاحهم، كما أنه عجز في الوفاء بالأهداف الاجتماعية والاقتصادية المرجوة منه، كما لم يعكس التعليم الجامعي حاجات أصحاب العمل وسوق العمل، كما أن كثير من البرامج والمقررات الأكاديمية التي كانت تقدم اتسمت بانخفاض مستويات الجودة. (Strathdee Rob, 2010, p.13)

وخلال عامي ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩ تم مراجعة نظام المؤهلات في نيوزلندا، وقد هدفت هذه المراجعة إلى تحديد سبل أفضل لمواءمة المؤهلات التي يتم منحها في نيوزلندا مع المتطلبات الحالية والمستقبلية للمتعلمين، والصناعة وغيرهم من أصحاب المصلحة، وقد أعقب هذه المراجعة إصداراً جديداً لإطار المؤهلات في يوليو من عام ٢٠١٠، حيث اتسم الإطار بكونه إطاراً موحداً قائم على نواتج التعلم ويتسق في هيكله مع أطر المؤهلات الناضجة حول العالم، حيث تم إعداد هذا الإطار ليحل محل النظام الثنائي للمؤهلات الذي كان سائداً قبل عام ٢٠١٠، والذي كان يتكون من الإطار الوطني للمؤهلات الذي تم إطلاقه عام ١٩٩١ و"السجل" "The Register" الذي تم وضعه عام ٢٠٠١ والذي ضم كافة المؤهلات الحاصلة على ضمان الجودة. (Allais S., 2010, p.32)

وقد تبين خلال المراجعة أن هناك قدراً كبيراً من الازدواجية والتداخل مما يجعل فهم المؤهلات صعباً ومعقداً بالنسبة لأصحاب الأعمال، لذا كان لابد من إجراء مجموعة من التغيرات لتحسين الأساليب التي يتم من خلالها وصف المؤهلات وتطويرها وضمان جودتها، وقد تحددت هذه التغيرات فيما يلي: (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p.414)

- مراجعة كافة التعريفات الخاصة بنوعية المؤهلات وإعادة صياغة المحددات الوصفية للمستويات من خلال التركيز بشكل أقوى على النواتج التي تمثلت في أبعاد المعرفة، والمهارة، والتطبيق، كما تم مراجعة العبارات التي تمثل نواتج المؤهل لتشمل ملف الخريج graduate profile الذي يقدم وصفاً شاملاً للمعرفة والمهارات والتطبيقات التي يكتسبها خريجي كل مؤهل.

- ضرورة تلبية المؤهلات المقترحة لاحتياجات أصحاب المصلحة مثل الصناعة وأصحاب العمل والمجتمع بصفة عامة.
- وضع قواعد أكثر مرونة تسمح بمنح المؤهلات المدرجة في المستويات من الأول وحتى السادس بطرق مختلفة ومتنوعة.

أهداف الإصدار الثاني (٢٠١٠) لإطار المؤهلات بنيوزلندا

يتحدد الهدف العام من إعداد إطار للمؤهلات في نيوزلندا في تيسير الاعتراف بالتحصيل والانجاز التعليمي للمتعلمين وما يرتبط بذلك من نجاح اقتصادي، واجتماعي وثقافي، وبشكل أكثر تفصيلاً تحدد أهداف الإطار فيما يلي: (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.2)

- التعريف بالمهارات والمعارف والسمات التي اكتسبها الخريج خلال فترة استكماله للمؤهل.
- وضع مؤهلات متكاملة ومتسقة ومتماسكة تلبي احتياجات ومتطلبات الأفراد والجماعات، والمجتمع بصفة عامة.
- توفير مسارات تعليمية عالية الجودة ودعم هذه المسارات.
- تعزيز الثقة والمصداقية في جودة المؤهلات التي يتم منحها داخل نيوزلندا.

هذا وتتولى الهيئة الوطنية النيوزلندية للمؤهلات The New Zealand Qualification Authority (NZQA) إدارة إطار المؤهلات، فهي تعد المصدر الأساسي للحصول على معلومات دقيقة بشأن المؤهلات الحاصلة على ضمان الجودة، وتتحدد الوظيفة الأساسية لهيئة المؤهلات النيوزلندية في وضع كافة القواعد القانونية لضمان جودة المؤهلات ومؤسسات التعليم العالي. ولتنفيذ هذه القواعد يوجد هيئتين لضمان الجودة في نيوزلندا، حيث تتولى هيئة المؤهلات مهمة ضمان جودة نظام المؤهلات غير الجامعية في قطاع التعليم العالي، في

حين تتولى المؤسسات الجامعية ذاتها هذه المهمة فيما يتعلق بقطاع الجامعات؛ فتقوم بكافة الأمور المتعلقة بضمان الجودة، وكذلك الموافقة على البرامج الجامعية واعتمادها وإدراج المؤهلات الجامعية في إطار المؤهلات، كذلك تتولى هيئة المؤهلات وفقاً للقانون مهمة الاعتراف بالتعلم السابق الذي تم اكتسابه من خلال المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية، وكذلك الاعتراف برصيد الساعات التعليمية المعتمدة مع إمكانية انتقال هذ الرصيد. (The European Centre for Development of Vocational Training ((Cedefop), 2017, p.416

ويتكون الإطار الوطني للمؤهلات في نيوزلندا من عشر مستويات، وتحمل كافة المؤهلات المدرجة في الاطار مسميات تبدأ بنوع المؤهل Qualification Type وتستكمل بمحدد المؤهل designator الذي يشير إلى مجال التخصص والمستوى، كما يمكن أن يتضمن المسمى وصفاً للمؤهلQualifiers كذلك فإن كافة المؤهلات المدرجة في الإطار تتكون من عبارات تمثل النواتج، حيث تقدم وصفاً للمعارف، والمهارات، والسمات الخاصة بالخريج، ويتم الاستفادة من هذه العبارات من قبل أصحاب العمل، وكذلك في المقارنة بين المؤهلات المختلفة، فالمتعلمين يحققون النواتج بطرق وأساليب مختلفة، ومن ثم فإن العبارات التي تصف نواتج التعلم إنما تشير إلى الحد الأدنى من الإنجاز المتوقع عند الحصول على المؤهل، وتشتمل كل عبارة على ما يلي: (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.7)

-بروفايل/ ملف الخريج Graduate profile :

ويحدد النواتج المتوقعة من المؤهل، كما يصف بشكل شامل ما يجب أن يكون عليه حامل هذا المؤهل وما يجب عليه معرفته وما يمكنه القيام به،

وعند وضع هذا الملف يجب مراعاة النطاق الكامل للقدرات والجدارات. (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.7)

-مسارات التعلم Education Pathways:

ويتم من خلالها تحديد المؤهلات الأخرى التي يمكن أن يلتحق بها الخريج بعد استكماله للمؤهل، وفي حالة ان تكون المؤهلات مستقلة ولا تؤهل الخريج للالتحاق بالتعليم المستمر فيجب أن يتم الإشارة إلى ذلك بشكل واضح ومباشر. (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.8)

-مسارات التوظيف Employment Pathways:

ويتم من خلالها تحديد الخيارات الوظيفية التي يمكن أن يلتحق بها الخريج أو ما يمكن أن يسهم به في مجتمعه. (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.8)

-عدد الساعات المعتمدة Credit value:

وترتبط بحجم التعلم المتضمن في المؤهل، وهنا يجب عند وضع المؤهل تحديد المدى الزمني الذي سوف يستغرقه من يلتحق بهذا المؤهل لتحقيق النواتج المستهدفة منه. (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.8)

-تصنيف مجال التخصص subject Area classifications:

حيث يتم إعطاء كافة المؤهلات المدرجة في الإطار الوطني رموزاً مكونة من ستة أرقام. (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.8)

-وضع المؤهل Status:

يجب أن يتم إيضاح وضع المؤهل بالنسبة لكافة المؤهلات المدرجة في إطار المؤهلات، حيث تتخذ المؤحلات أحد الأوضاع التالية: (New Zealand Qualifications Authority, 2016, p.8)

- مؤهلات حالية current: وهي المؤهلات المدرجة بالإطار والتي يتم منحها من خلال المؤسسات التعليمية.
- مؤهلات منتهية Expiring: وهي المؤهلات التي تم استبدالها بمؤهلات جديدة أو تلك التي تم اتخاذ قرار بشأن غلقها ووقف العمل بها، ويمكن فقط لهذه المؤهلات أن تستمر حتى يستكمل الملتحقين بها مدة الدراسة المحددة ولا يتم قبول طلاب جدد بها، على أن يستكمل الطلاب البرنامج قبل التاريخ المحدد لوقف العمل بالمؤهل.
- مؤهلات متوقفة Discontined: وهي تلك المؤهلات التي لن يتم منحها مرة أخرى.

خامساً- إطار مؤهلات التعليم العالي في المنطقة الأوروبية The framework of Qualifications for The European Higher Education Area

في أعقاب مؤتمر بيرغن Bergen Conference لوزراء التعليم العالي في أوروبا والذي عقد في الفترة من ١٩-٢٠ مايو من عام ٢٠٠٥ ، تبني الوزراء إطاراً شاملاً لمؤهلات التعليم العالي في المنطقة الأوروبية، يتضمن ثلاثة مستويات أو حلقات Cycles وتتضمن كل حلقة وصفاً عاماً لنواتج التعلم والجدارات المستهدفة من هذه الحلقة أو هذا المستوى ، كما تتضمن كذلك عدد الساعات المعتمدة اللازمة لاستكمال الحلقة/المستوى كما هو موضح بالجدول التالي. هذا وقد تعهد وزراء التعليم العالي في أوروبا بإعداد أطر وطنية

للمؤهلات تتوافق مع هذا الإطار الشامل بنهاية عام ٢٠١٠، وقد بدأ العمل فعلياً في إعداد هذه الأطر منذ عام ٢٠٠٧. (Blomqvist Carita et.al. 2012, p.5)

جدول (٤)

حلقات إطار مؤهلات التعليم العالي في المنطقة الأوروبية

الحلقة/المستوى	نواتج التعلم	عدد الساعات المعتمدة
الحلقة/ المستوى الأول	**يحصل الطالب على المؤهل العلمي المقابل للحلقة الأولى/ المستوى الأول عندما يحقق نواتج التعلم التالية:** ١- أن يكون لدى الطالب معرفة وفهم واسع في مجالات الدراسة العامة التي تم دراستها في المرحلة الثانوية، إضافة إلى معرفة مكثفة في أحد مجالات الدراسة بوصفها متطلبات سابقة لمراحل الدراسة اللاحقة. ٢- أن يتمكن الطالب من تطبيق ما تم اكتسابه من فهم ومعرفة على النحو الذي يشير إلى المهنية في أداء العمل، وأن يمتلك الجدارات التي تمكنه من إدارة الحوار وتحليل القضايا والمشكلات المرتبطة بمجال دراسته وحلها. ٣- أن يكون لدى الطالب القدرة على جمع وتفسير البيانات المرتبطة بمجال الدراسة، وذلك بهدف إصدار أحكام تتعلق بقضايا اجتماعية، وعلمية، وأخلاقية. ٤- أن يتمكن الطالب من توصيل المعلومات، والأفكار، والمشكلات، والحلول بشكل واضح سواء للمتخصصين أو لغير المتخصصين. ٥- أن يقوم بتطوير مهارات التعلم اللازمة لمواصلة دراستهم بدرجة	١٨٠ - ٢٤٠ ساعة معتمدة

الحلقة/المستوى	نواتج التعلم	عدد الساعات المعتمدة
	عالية من الذاتية والاستقلالية.	
الحلقة/ المستوى الثاني	**يحصل الطالب على المؤهل العلمي المقابل للحلقة الثانية/ المستوى الثاني عندما يحقق نواتج التعلم التالية:** ١- أن يكون لدى الطالب معرفة وفهم متقدم ومتعمق لما تم دراسته وتطويره تأسيساً على ما سبق دراسته في المستوى الأول/ الحلقة الأولى، بحيث توفر هذه المعرفة أساساً للابتكار والإبداع في تطوير الأفكار الجديدة وتطبيقها في سياق البحوث العلمية. ٢- أن يتمكن الطالب من تطبيق ما تم اكتسابه من معارف، ومهارات تتعلق بحل المشكلات في بيئات جديدة وغير مألوفة، وفي سياقات يبنية أوسع نطاقاً ترتبط بمجال تخصصه. ٣- أن يكون لدى الطالب القدرة على دمج المعارف والمعلومات وإصدار الأحكام في ضوء هذه المعلومات سواء كانت مكتملة أو غير مكتملة مع مراعاة المسئولية الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بتطبيق هذه المعلومات وإصدار هذه الأحكام. ٤- أن يتمكن الطالب من توصيل ما توصل إليه من استنتاجات سواء	٩٠- ١٢٠ ساعة معتمدة

الحلقة/المستوى	نواتج التعلم	عدد الساعات المعتمدة
	للمتخصصين أو غير المتخصصين بوضوح تام. ٥- أن يكتسب الطالب مهارات التعلم التي تمكنه من مواصلة مراحل التعليم اللاحقة على نحو أكثر استقلالية وذاتية.	
الحلقة/المستوى الثالث	**يحصل الطالب على المؤهل العلمي المقابل للحلقة الثالثة/ المستوى الثالث عندما يحقق الطالب نواتج التعلم التالية:** ١- أن يكون لدى الطالب فهماً عميقاً ومنهجياً منظماً في مجال دراسي محدد، وأن يكون متمكناً من مهارات وأساليب البحث المرتبط بهذا المجال. ٢- أن يظهر الطالب قدرة على فهم، وتصميم، وتنفيذ بحث يرتبط بقضية جوهرية، وذلك بطريقة علمية ومنهجية وبأمانة وسلامة علمية. ٣- أن يقدم الطالب اسهاماً علمياً من خلال البحث الأصيل الذي يضيف لنسق المعرفة، حيث يجري الطالب مجموعة من الأعمال/ البحوث العلمية الجيدة التي يمكن نشرها في الدوريات العلمية الوطنية والدولية. ٤- أن يمتلك الطالب مهارات التحليل الناقد للأفكار الجديدة وتقييمها. ٥- أن يمتلك الطالب القدرة على التواصل مع أقرانه، وكذلك المجتمع العلمي والمجتمع بصفة عامة للتعريف بمجالات خبراته. ٦- أن يحرز الطالب تقدماً واضحاً في السياقات الأكاديمية والمهنية، وأن يكون قادراً على مواكبة التقدم التكنولوجي، والاجتماعي، والثقافي في ظل مجتمع قائم على المعرفة.	غير محدد

Source: Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, pp.66-69

سادساً- الإطار الأوروبي للمؤهلات European Qualification Framework (EQF)

تم إعداد الإطار الأوروبي للمؤهلات للتعليم مدى الحياة من قبل المفوضية، وتم اعتماده بعد توقيعه في الثالث والعشرين من أبريل من عام ٢٠٠٨ من قبل رؤساء البرلمان الأوروبي ومجلس الاتحاد الأوروبي. ويشمل الإطار كافة المستويات التعليمية وهو خاص بالاتحاد الأوروبي وكذلك بلدان المنطقة الاقتصادية الأوروبية. ويعد الإطار الأوروبي للمؤهلات بمستوياته الثمانية إطاراً مرجعياً مشتركاً يعمل على ربط نظم المؤهلات بالدول المختلفة بعضها البعض، كما يعد بمثابة أداة تجعل نظم المؤهلات أكثر قابلية للفهم والإدراك من قبل مختلف الدول والنظم في أوروبا. (European Commission, 2008, p.3)

ويهدف الإطار الأوروبي للمؤهلات إلى هدفين رئيسين هما: تيسير حراك المواطنين بين الدول وتيسير التعلم مدى الحياة. ويتكون من ثمانية مستويات تضم كافة مستويات المؤهلات الأكاديمية و/أو المهنية و/أو الفنية سواء التي يتم منحها من خلال مؤسسات التعليم والتدريب الأولى و/أو المستمر. (European Commission, 2008, p.3)

هذا ويتم وصف مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات في ضوء نواتج التعلم، حيث يتسم التعليم والتدريب الأوروبي بالتنوع الشديد، ومن ثم يصبح التحول نحو نواتج التعلم لزاماً وضرورياً من أجل تحقيق التعاون والمقارنة بين الدول والمؤسسات. وتعرف نواتج التعلم في ضوء الإطار الأوروبي للمؤهلات على أنها "عبارات تمثل ما يجب على المتعلم معرفته وفهمه، وما يمكنه القيام

به عند استكماله لعملية التعلم"؛ ومن ثم فإن الإطار الأوروبي يؤكد على نواتج التعلم أكثر من تركيزه على المدخلات مثل مدة الدراسة. (European Commission, 2008, p.3)

وتتحدد نواتج التعلم في ثلاث فئات هي: المعرفة، والمهارات، والجدارات، وهذا يعني أن المؤهلات تتضمن مدى واسع من نواتج التعلم بما في ذلك المعارف النظرية، المهارات التطبيقية والعملية والفنية، والجدارات الاجتماعية. وفي سياق الإطار الأوروبي للمؤهلات تتحدد المعارف في المعارف النظرية والحقائق، في حين تشمل المهارات المهارات المعرفية مثل مهارات التفكير المنطقي، والحدسي والناقد، وكذلك المهارات العملية والتطبيقية مثل المهارات اليدوية والقدرة على استخدام الأدوات والمواد والوسائل، هذا بالإضافة إلى الجدارات والتي تتحدد في المسئوولية والاستقلالية. ويتم وصف كل مستوى من المستويات الثمانية للإطار من خلال مجموعة من العبارات والمحددات الوصفية التي تشير إلى نواتج التعلم المرتبطة بالمؤهلات العلمية المتضمنة في مستوى معين وذلك بالنسبة لأي نظام للمؤهلات. (European Commission, 2008, p.3)

نشأة الإطار الأوروبي للمؤهلات

بدأ العمل على إعداد الإطار الأوروبي للمؤهلات عام ٢٠٠٤ استجابة لمطالب الدول الأعضاء، وشركاء المجتمع وغيرهم من أصحاب المصلحة في وجود مرجعية مشتركة تهدف إلى زيادة شفافية المؤهلات؛ ومن ثم اتجهت المفوضوية الأوروبية بالتعاون مع مجموعة من الخبراء إلى إعداد مقترح لإطار للمؤهلات يتضمن ثمانية مستويات قائم على نواتج التعلم يهدف إلى تيسير انتقال المؤهلات العلمية ودعم عمليات التعلم مدى الحياة، وبعد الانتهاء من المسودة الأولى للإطار تم طرح الإطار للاستفتاء والتشاور بشأنه في كافة

أنحاء أوروبا، وذلك خلال النصف الثاني من عام ٢٠٠٥، وقد جاءت نتيجة هذه المشاورات داعمة للإطار المقترح، حيث حصل على تأييد واسع النطاق من قبل أصحاب المصلحة في أوروبا، ولكنهم في الوقت ذاته طالبوا بتبسيط لإطار المقترح وإجراء بعض الإيضاحات، وبالفعل استجابت المفوضية وتم إجراء التعديلات المقترحة. وفي السادس من سبتمبر من عام ٢٠٠٦ تم اعتماد النسخة المعدلة بعد مراجعتها، وتم عرضها للمناقشة من قبل البرلمان والمجلس الأوروبي خلال ٢٠٠٧، وتم اعتماده رسمياً كإطار أوروبي للمؤهلات في فبراير من عام ٢٠٠٨.(European Commission, 2008, p.3)

أهداف الإطار الأوروبي للمؤهلات

كما سبق القول فإن الإطار الأوروبي للمؤهلات يعتمد في إعداده على نواتج التعلم كنقاط مرجعية مشتركة؛ ومن ثم فإن الإطار سوف يساهم في تيسير عمليات انتقال المؤهلات بين الدول، والنظم، والمؤسسات، وكذلك يتيح إمكانية المقارنة بين هذه المؤهلات، ومن ثم تصبح هذه المؤهلات متسقة ويمكن الاعتماد عليها لدى مدى واسع من المستفيدين سواء على المستوى الأوروبي أو على المستوي الوطني، حيث اتجهت العديد من الدول الأوروبية إلى إعداد أطر وطنية للمؤهلات استجابة وانعكاساً للإطار الأوروبي للمؤهلات، ولعل هذا الاتجاه نحو إعداد أطر وطنية للمؤهلات منذ عام ٢٠٠٤ يؤكد على الحاجة إلى المزيد من الشفافية والمقارنة بين المؤهلات العلمية على كافة المستويات ويشير إلى أن المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الإطار الأوروبي يمكن تقاسمها على نطاق واسع، ويمكن القول بأن هذه العلاقة الوثيقة بين أنظمة المؤهلات الخاصة بالدول المختلفة سوف يكون لها العديد من أوجه الاستفادة، وذلك على النحو التالي: (European Commission, 2008, p.3)

١- يدعم الإطار الأوروبي للمؤهلات حراك الطلاب والعاملين، فوجود الإطار الأوروبي للمؤهلات من شأنه أن ييسر على المتعلمين التعبير عن ما يمتلكونه من جدارات لأصحاب العمل في مختلف الدول، وهذا بدوره يساعدهم في تفسير مؤهلات المتقدمين لشغل الوظائف والأعمال المختلفة، ومن ثم يدعم حراك سوق العمل الأوروبي، وعلى المستوى التطبيقي، فبداية من عام ٢٠١٢ فإن كافة المؤهلات التي يتم استحداثها يجب إرجاعها للمستوى التي يضاهيها في الإطار الأوروبي، ومن هنا فإن الإطار الأوروبي يعمل على تعزيز وتكامل أدوات الحراك الأوروبية الحالية مثل مبادرة Europass وبرنامج التبادل الطلابي Erasmus.

٢- يزيد الإطار الأوروبي للمؤهلات من فرص التعلم مدى الحياة، فمن خلال وضع نقاط مرجعية مشتركة يحدد الإطار الأوروبي الكيفية التي يمكن من خلالها جمع نواتج التعلم من مختلف السياقات التعليمية ومن مختلف الدول، الأمر الذي يسهم في الحد من العوائق والحواجز بين مقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية (على سبيل المثال: بين التعليم العالي والتعليم والتدريب المهني) والذي يعمل كل منهما بمعزل عن الآخر، وهذا من شانه تعزيز التقدم الأكاديمي بحيث لا يحتاج المتعلمين لتكرار ما حصلوا عليه من تعلم.

٣- يمكن للإطار الأوروبي للمؤهلات دعم الأفراد بخبرات واسعة النطاق من عالم العمل أو غير ذلك من مجالات الأنشطة، وذلك من خلال تيسير عمليات التحقق من التعلم اللانظامي والغير رسمي. فالتركيز على نواتج التعلم من شأنه أن ييسر عمليات التقييم سواء كانت نواتج التعلم المكتسبة تتصل وتتعادل من حيث المحتوى مع المؤهلات الرسمية أم لا.

٤- يدعم الإطار الأوروبي للمؤهلات كل من الأفراد ومقدمي الخدمات التعليمية والتدريبية من خلال مزيد من الشفافية فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية

التي يتم منحها خارج نطاق الأنظمة الوطنية عن طريق القطاعات والشركات متعددة الجنسيات – على سبيل المثال– فتبني إطار مرجعي مشترك قائم على نواتج التعلم إنما ييسر عمليات مقارنة المؤهلات التعليمية التي تمنحها السلطات الوطنية وكذلك تلك التي يمنحها أصحاب المصلحة والربط بينها، وهذا يعني أن الإطار الأوروبي للمؤهلات يساعد كل من الأفراد والقطاعات ويمكنهم من الاستفادة من الحركة المتزايدة لتدويل المؤهلات.

ومما سبق يتضح لنا إن الإطار الأوروبي للمؤهلات أداة طموحة وبعيدة المدى لها انعكاساتها على نظم التعليم والتدريب، وسوق العمل، والصناعة والتجارة والمواطنين.

العلاقة بين الإطار الأوروبي للمؤهلات EQF وبين إطار مؤهلات التعليم العالي في المنطقة الأوروبية

يقدم إطار مؤهلات التعليم العالي في المنطقة الأوروبية محددات وصفية لكل حلقة/مستوى من الحلقات/المستويات المكونة للإطار، حيث تعبر هذه المحددات الوصفية عن الإنجازات والقدرات المتوقع تحقيقها واكتسابها بنهاية كل حلقة/مستوى، حيث تضاهي العبارات الوصفية للحلقة/المستوى الأول نواتج التعلم في المستوى السادس من الإطار الأوروبي للمؤهلات، في حين تتوافق العبارات الوصفية للحلقة/المستوى الثاني مع نواتج التعلم في المستوى السابع، وتقابل العبارات الوصفية للحلقة/المستوى الثالث نواتج التعلم في المستوى الثامن من الإطار الأوروبي للمؤهلات، وفيما يلي مقارنة بين كل من مستويات الأطر الوطنية ومستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات وإطار مؤهلات التعليم العالي للمنطقة الأوروبية. (European Commission, 2008, p.14)

جدول (٥)

مقارنة بين مستويات الأطر الوطنية ومستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات وإطار مؤهلات التعليم العالي للمنطقة الأوروبية

أوجه المقارنة	مستويات الأطر الوطنية	مستويات الإطار الأوربي للمؤهلات	مستويات الإطار مؤهلات التعليم العالي للمنطقة الأوروبية
الأهداف	تم وضع مستويات الأطر الوطنية لتكون بمثابة أدوات للمقارنة المرجعية لمستويات التعلم المعترف بها في نظام المؤهلات الوطنية أو الأطر الوطنية للمؤهلات هذا بالإضافة إلى كونها مؤشر على حجم ونوعية التعلم.	تم وضع مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات لتكون بمثابة أداة للمقارنة المرجعية للمستوى الذي يعبر عن أي تعلم يرتبط بمؤهل معين داخل الأطر الوطنية للمؤهلات.	تم وضع مستويات الإطار مؤهلات التعليم العالي للمنطقة الأوروبية لتكون بمثابة أدوات للمقارنة المرجعية لمستوى التعلم المرتبط بالمؤهلات التي تمثل الحلقات الثلاثة لاتفاقية بولونيا والتي يتم منحها من قبل مؤسسات التعليم العالي.
الجهة المسئولة عن وضع المستويات	الهيئات الإقليمية والوكالات الوطنية، ومؤسسات التعليم والتدريب.	الدول لأعضاء في الاتحاد الأوروبي	جماعات التعليم العالي العاملين تحت مظلة إعلان بولونيا
تركيز الاهتمام	الأولويات المحلية الإقليمية والوطنية مثل الأمية، احتياجات سوق العمل.	أولويات تحقيق شفافية نظم المؤهلات بين الدول مثل حرية حراك المواطنين، وسوق العمل الأوروبي.	أولويات تحقيق توافق واتساق التعليم العالي بين الدول مثل إيجاد فهم مشترك حول نواتج الحلقات الثلاثة للتعليم العالي.

يستمد قيمته من	العوامل المرتبطة بالسياق الوطني.	مستوى الثقة بين المستفيدين الدوليين.	الفهم المشترك بين مجتمعات التعليم العالي.
ضمان الجودة من خلال:	ممارسات الهيئات الوطنية والمؤسسات التعليمية.	التطبيق المشترك للمعايير المرجعية العشرة، وكذلك إجراءات عملية المضاهاة التي تربط المستويات الوطنية بمستويات الإطار الأوروبي.	التطبيق المشترك لأدوات تحديد المستويات الأوروبية مثل المبادئ والمعايير الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي.

Source: European Commission (2013), Referencing National Qualifications Levels to the EQF, European Qualifications Framework Series: Note 5, Publications Office of the European Union, Luxembourg, p.13

المبادئ المشتركة لضمان الجودة في التعليم العالي والتعليم والتدريب المهني في سياق الإطار الأوروبي للمؤهلات

عند الشروع في تنفيذ الإطار الأوروبي للمؤهلات، كان لابد من التأكيد على ضرورة ضمان الجودة بهدف تحقيق المحاسبية وتحسين التعليم العالي والتعليم والتدريب المهني، وذلك وفقاً للمبادئ التالية: (European Commission, 2018, p.15)

١-أن تشمل سياسات وإجراءات ضمان الجودة كل مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات.

٢-أن يصبح ضمان الجودة جزء لا يتجزأ من الإدارة الداخلية لمؤسسات التعليم والتدريب.

٣-أن يتضمن ضمان الجودة إجراء تقييم منتظم للمؤسسات وما تقدمه من برامج أكاديمية، وكذلك مراجعة مستمرة لنظم ضمان الجودة التي تتبناها هذه المؤسسات من قبل هيئات ووكالات المراجعة الخارجية.

٤-أن تخضع هيئات ووكالات المراجعة الخارجية التي تجري عمليات ضمان الجودة إلى المراجعة المنتظمة.

٥-أن يتضمن ضمان الجودة كل من المدخلات، والعمليات والمخرجات مع التركيز على المخرجات ونواتج التعلم.

٦-أن تتضمن نظم ضمان الجودة العناصر التالية:

- أهداف ومعايير واضحة وقابلة للقياس.
- مبادئ توجه عمليات التنفيذ بما في ذلك مشاركة أصحاب المصلحة.
- توافر الموارد المناسبة.
- أساليب تقييم تتسم بالاتساق مع الربط بين التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية.
- توافر آليات وإجراءات واضحة للتغذية المرتدة بهدف التحسين.
- إتاحة نتائج التقييم على نطاق واسع.

٧-أن يتم التنسيق بين المبادرات الدولية، والوطنية، والإقليمية لضمان الجودة.

٨-أن يكون ضمان الجودة عملية يشارك فيها كافة نظم ومستويات التعليم والتدريب بما في ذلك أصحاب المصلحة داخل المجتمع وفي الدول الأعضاء.

٩-أن توفر توجهات ضمان الجودة على المستوى المجتمعي نظاماً مرجعياً للتقييم وتعلم النظراء.

المستويات ونوعية التعليم التي يتناولها الإطار الأوروبي للمؤهلات

باعتباره أداة لتعزيز التعلم المستمر مدى الحياة، فإن الإطار الأوروبي للمؤهلات يشمل كل من التعليم العام، وتعليم الكبار، هذا بالإضافة إلى التعليم

والتدريب المهني والتعليم العالي، فالمستويات الثمانية تغطي مدى كامل من المؤهلات بداية من المؤهلات التي يتم منحها بنهاية مرحلة التعليم الإلزامي وانتهاءًا بتلك التي تُمنح بنهاية أعلى مستويات ومراحل التعليم الأكاديمي أو التعليم والتدريب المهني بحيث يمكن الانتهاء من كل مستوى من المستويات من خلال مجموعة متنوعة من المسارات التعليمية والوظيفية. (European Commission, 2008, p. 4)

مضاهاة الأطر الوطنية للمؤهلات بالإطار الأوروبي Referencing To the EQF

المضاهاة Referencing هي العملية التي يتم من خلالها إقامة علاقة بين المستويات المختلفة للأُطر الوطنية للمؤهلات ومستويات الإطار الأوروبي، حيث تقوم الهيئات المسئوولة عن نظم المؤهلات بالتعاون مع أصحاب المصلحة بتحديد مدى التوافق والتطابق بين النظام الوطني للمؤهلات ونظيره الأوروبي. وتتبع الثقة في عملية المضاهاة من الدقة في صياغة نواتج التعلم على المستوى الوطني، والشفافية في الإجراءات المتبعة في عملية المضاهاة، كذلك فالأمر يعتمد على الاجماع ما بين أصحاب المصلحة؛ ومن ثم يمكن القول أن عملية المضاهاة تقوم على كل من الموضوعية والإجماع كعناصر لكسب الثقة. (European Commission, 2013, p.6)

وكما سبق أن ذكرنا أن عملية المضاهاة الوطنية تعد عملية وطنية مستقلة تقوم من خلالها الهيئات الوطنية وأصحاب المصلحة بالموافقة على الربط بين مستويات الأطر الوطنية وما يقابلها من مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات، وبعد الموافقة على التقارير التي يتم إعدادها من قبل هذه الجهات يتم عرض التقرير الخاص بكل دولة على اللجنة الاستشارية للإطار الأوروبي للمؤهلات، حيث يهدف هذا العرض إلى تعريف الدول الأخرى بالكيفية التي تم

مـن خلالهـا عمـل المضـاهاة وذلـك بشـفافية كاملـة، وكـذلك كيفيـة اسـتيفاء الإجراءات والمعايير العشرة للمضاهاة، ويتضمن التقرير الذي يتم عرضه على اللجنـة الاستشـارية معلومـات مرتبطـة بمجـالين أساسـيين همـا: (European Commission, 2013, p.17)

- مجال الإطار (تعليم وتدريب مهني، تعليم عام، تعليم عالي، مؤهلات يتم منحهـا مـن خـلال مؤسسـات تعلـيم غيـر رسـمية)، كـذلك الإجـراءات والمعـايير المتبعـة لإدراج المـؤهلات فـي الإطـار، هـذا بالإضـافة إلـى كيفية توظيف نواتج التعلم داخل الإطار.
- مضاهاة مستويات إطار المؤهلات الخاص بالدولة بتلك الخاصـة بالإطـار الأوروبـي بمـا فـي ذلـك مـن أسـاليب منهجيـة مسـتخدمة للـربط بـين المستويات في كـلا الإطـارين، ومـدى مشـاركة أصـحاب المصـلحة فـي عمليـة المضـاهاة، وآليـات اختيـار ومشـاركة الخبـراء الـدوليين، هـذا بالإضافة إلى التحديات ونقاط القوة التي واجهت عملية المضاهاة.

ويمكـن القـول أنـه لا يوجـد نمـوذج أوحـد للمضـاهاة، ويرجـع ذلـك إلـى التنـوع فـي نظـم المـؤهلات، ومـن ثـم فـإن كـل دولـة لهـا نظمهـا التعليميـة، وسياساتها، وأولوياتها التي تختلف بالضرورة عن غيرها من الدول، وهذا يؤدي بطبيعـة الحـال إلـى اعتمـاد كل دولـة لمـدخل أو نمـوذج فريـد لعمليـة المضـاهاة، ولكـن فـي الوقـت ذاتـه هـذا لا يعنـي عـدم وجـود قواسـم مشـتركة فـي تنفيـذ هـذه العملية. (European Commission, 2013, p.17)

مراحل وخطوات عملية المضاهاة

فـي ضـوء التقـارير التـي يـتم عرضـها، هنـاك خطـوات عامـة لإدارة عمليـة المضاهاة، يمكن إيجازها على النحو التالي: (European Commission, 2013, p.18)

١)تحديد الجهات المسؤولة عن إدارة عملية المضاهاة.
٢)صياغة مقترح بشأن الربط بين المستويات في كل من الإطار الوطني والأوروبي.
٣)تقديم المشورة على المستوى الوطني بناء على المقترح الذي تم طرحه.
٤)كتابة تقرير المضاهاة مع الوضع في الاعتبار نتائج الاستشارات الوطنية وآراء الخبراء الدوليين.
٥)التصديق على تقرير المضاهاة من قبل الهيئات المسؤولة.
٦)عرض التقرير على اللجنة/ الاستشارية للإطار الأوروبي للمؤهلات ومناقشته.
٧)إذا لزم الأمر، يمكن تقديم المزيد من الإيضاح والأدلة للرد على التساؤلات والتعليقات التي قد تطرحها اللجنة الاستشارية للإطار الأوروبي.
٨)في حالة حدوث تعديل في الإطار الخاص بالدولة وفي العلاقة بينه وبين الإطار الأوروبي ، يتم تحديث التقرير وإعلام اللجنة الاستشارية بذلك.

الإجراءات والمعايير العشرة لعملية المضاهاة

اعتمد الفريق الاستشاري للإطار الأوروبي للمؤهلات عشرة معايير للاسترشاد بها في عملية المضاهاة، وذلك ضماناً لتوفير أفضل شروط الثقة المتبادلة، كذلك فإن هذه المعايير تعد أداة مساعدة لصياغة تقارير المضاهاة، كما تعد في الوقت ذاته مكون في هذه التقارير.

المعيار الأول (European Commission, 2013, pp.22,23)

التحديد الواضح للمسؤوليات والاختصاصات القانونية لكافة الهيئات الوطنية المشاركة في عملية المضاهاة ونشرها من قبل السلطات العامة المختصة

تختلف الدول من حيث هياكلها المؤسسية، ومن ثم عند القيام بعملية المضاهاة يصبح من الضروري الأخذ في الاعتبار كافة الهيئات التي يمكن أن يكون لها دور ومسئوولية قانونية في عملية المضاهاة مع ضرورة توضيح هذه الأدوار والمسؤوليات، ومن بين تلك الجهات على سبيل المثال:

- الهيئات المسئوولة عن إدارة العمليات التي يتم من خلالها تصميم ومنح المؤهلات الوطنية.
- الهيئات المسئوولة عن وضع المعايير الوطنية للتعليم، وكذلك تصميم وتطوير المناهج.
- هيئات ضمان الجودة في علاقاتها بتصميم ومنح المؤهلات الوطنية.
- الهيئات المسئوولة عن إدارة أُطر المؤهلات.
- الهيئات المسئوولة عن الاعتراف بالمؤهلات الأجنبية وتوفير المعلومات حول المؤهلات الوطنية.
- المؤسسات المانحة للمؤهلات.
- المستفيدين من المؤهلات مثل المتعلمين وأصحاب العمل.
- المنسقون الوطنيون للإطار الأوروبي للمؤهلات EQF National coordination point، حيث يجب على الدول التي تتبنى الإطار الأوروبي للمؤهلات تشكيل لجان تهدف إلى تنسيق عملية المضاهاة، وتأخذ هذه اللجان أشكال عدة فمنها ما يأخذ دور قيادي، والبعض الآخر يقتصر على تنسيق عملية المضاهاة.

المعيار الثاني (European Commission, 2013, pp.23-26)

أن يكون هناك ارتباط واضح بين مستويات المؤهلات في الإطار أو النظام الوطني للمؤهلات وبين المحددات الوصفية لمستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات.

ويتطلب هذا الربط الواضح فهم دقيق لمستويات كل من الإطار الأوروبي والإطار الوطني للمؤهلات، والكيفية التي يرتبط كل منهما بالآخر، وهنا يجب تقديم وصف دقيق وواضح لإجراءات مطابقة المستويات في كلا الإطارين.

هذا ويمكن النظر إلى مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات باعتباره نموذج استرشادي عام، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تتضمن المحددات الوصفية لمستويات الإطار الوطني للمؤهلات فئات أخرى أو إضافية عن تلك التي يتضمنها الإطار الأوروبي، والتي تتمثل في المعارف، المهارات، الجدارات. فعلى سبيل المثال، تضمن تقرير المضاهاة الخاص بالإطار الهولندي للمؤهلات (NLQF) فئات أخرى من المهارات تشمل محددات وصفية منفصلة لخمسة مجالات من المهارات هي:

- المعرفة التطبيقية، وتتضمن إعادة إنتاج المعرفة المرتبطة بمجال معين ، وتحليلها، ودمجها، وتقييمها، وتطبيقها.
- مهارات حل المشكلات، وتشمل تحديد المشكلات وحلها.
- مهارات النمو والتعلم، وتتضمن التنمية الشخصية الذاتية أو الخاضعة للإشراف.
- مهارات المعلومات، وتتضمن الحصول على المعلومات، وجمعها، ومعالجتها، وتحليلها، وتقييمها.
- مهارات التواصل، وتشمل التواصل وفقاً للسياق.

فالفهم الدقيق لمستويات الإطار الأوروبي يكمن في القراءة المتعمقة للمحددات الوصفية، أي النظرة الشاملة المترابطة للعناصر الثلاثة المكونة لكل مستوى من المستويات، والتي تتمثل في المعرفة، والمهارات، والجدارة، فعلى سبيل المثال (فهذه هي المعارف (الحقائق، والمبادئ، والمفاهيم) التي يمكن اكتسابها ليتم توظيفها مع المهارات (المعرفية والتطبيقية) وفي هذا السياق للدلالة على مستويات الاستقلالية والمسؤولية، ولتوضيح ذلك يمكن الإشارة إلى الملخص في إطار المؤهلات لكل من إنجلترا، ويلز Wales، وايرلندا الشمالية:

جدول (٦)

المستوى الأول لإطار المؤهلات في إنجلترا، ويلز، ايرلندا الشمالية

المستوى	ملخص	المعرفة والفهم	التطبيق	الاستقلالية والمحاسبية
المستوى الأول	يعكس الإنجاز في المستوى الأول القدرة على استخدام المعرفة، والمهارات، والإجراءات المناسبة لاستكمال المهام الروتينية، وهذا يتضمن تحمل مسئولية استكمال المهام والإجراءات الخاضعة للتوجيه والإشراف.	▪ توظيف واستخدام المعارف والحقائق، والإجراءات، والأفكار لإنهاء المهام الروتينية المحددة. ▪ الوعي بالمعارف ذات الصلة بمجال الدراسة أو العمل.	▪ انهاء المهام الروتينية التي تم تحديدها. ▪ توظيف المهارات والإجراءات المناسبة ذات الصلة. ▪ اختيار وتوظيف المعلومات ذات الصلة. ▪ تحديد مدى فعالية الإجراءات.	تحمل مسئوولية انهاء المهام والإجراءات التي تخضع للتوجيه والإشراف كما هو مطلوب.

كذلك تأخذ مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات شكل تسلسل هرمي، بحيث يتضمن محتوى كل مستوى من المستويات محتوى المستويات الأدنى له،

ومن ثم فإن المحددات الوصفية لكل مستوى يمثل وصفاً للمتطلبات الجديدة لهذا المستوى من التعلم، ويتضح ذلك من خلال التمييز بين المستويات في إطار المؤهلات لدولة الدنمارك، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

التمييز بين مستويات الأداء المؤهلات في الدنمارك

	المعرفة	المهارات	الجدارة
المستوى الأول	▪ أن يكتسب المتعلم المعارف الأساسية المرتبطة بالمواد العامة. ▪ أن يكتسب المتعلم المعارف الأساسية المرتبطة بالشئون الطبيعية، والثقافية والاجتماعية، والسياسية.	▪ أن يمتلك المتعلم المهارات اللغوية، والعددية، والإبداعية الأساسية. ▪ أن يمتلك المتعلم القدرة على توظيف واستخدام أساليب العمل الأساسية. ▪ أن يمتلك المتعلم القدرة على تقييم ما يقوم به من أعمال. ▪ أن يمتلك المتعلم القدرة على عرض نتائج ما يقوم به من أعمال.	▪ أن يتمكن المتعلم من اتخاذ القرارات الشخصية ومن التصرف في المواقف البسيطة. ▪ أن يتمكن المتعلم من العمل باستقلالية في المشكلات التي يتم تحديدها مسبقاً. ▪ أن يمتلك المتعلم الرغبة في التعلم، وأن يكون قادراً على المشاركة في المواقف التعليمية تحت الإشراف.

المستوى الثاني	▪ أن يكتسب المتعلم المعارف الأساسية المرتبطة بالمواد العامة أو تلك المرتبطة بمجالات محددة سواء مجال الدراسة أو العمل. ▪ أن يكون لدى المتعلم فهم واضح للشروط والآليات الأساسية لسوق العمل.	▪ أن يمتلك المتعلم القدرة على تطبيق الأساليب والأدوات الأساسية لحل المهام البسيطة مع الأخذ في الاعتبار الضوابط ذات الصلة. ▪ أن يمتلك المتعلم القدرة على تصحيح الأخطاء والانحرافات عن الخطة والمعايير الموضوعة. ▪ أن يمتلك المتعلم القدرة على عرض نتائج ما يقوم به من أعمال ومناقشتها.	▪ أن يمتلك المتعلم القدرة على اتخاذ القرارات الشخصية وعلى التصرف في المواقف البسيطة الواضحة. ▪ أن يكون المتعلم قادراً على تحمل قدراً من المسئولية لتطوير بعض أشكال العمل والمشاركة في عمليات جماعية غير معقدة. ▪ أن يكون المتعلم قادر على المشاركة في مواقف تعليمية وأن يسعى للحصول على التوجيه والإشراف.

هذا وبمجرد تحقيق ترابط واضح بين كل من مستويات الإطار الوطني للمؤهلات وبين مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات يصبح من الضروري الإعلان عن هذه العلاقة وتفسيرها أمام جمهور واسع النطاق بحيث يتم إيضاح وتفسير كافة الافتراضات، وعند عرض العلاقة بين المستويات، فإن من الأفضل أن يتضمن تقارير المضاهاة أمثلة للمؤهلات لإضفاء المزيد من الوضوح سواء على المستوى الوطني أو الدولي، كذلك يجب عرض المنطق والحجج المفسرة لهذه العلاقة بشكل واضح ودقيق.

المعيار الثالث (European Commission, 2013, pp.26-28))

أن يعتمد الإطار أو النظام الوطني للمؤهلات على نواتج التعلم وأن يخضع لإجراءات للتحقق من صحة التعلم اللانظامي والغير رسمي، ومن ثم لنظم الساعات التعليمية المعتمدة.

حيث يعد وصف المؤهلات في ضوء نواتج من الاتجاهات الحديثة للإصلاح نظم التعليم والتدريب في مختلف دول العالم، فذلك من شأنه تعزيز شفافية المؤهلات ودعم الحراك الطلابي وحراك القوى العاملة، وعلى الرغم من ذلك فإن الطريق نحو التوسع في استخدام نواتج التعلم طويلاً ويختلف باختلاف قطاعات التعليم والتدريب، وهذا يعني أن الدول، والقطاعات، والمؤسسات التي تقرر التحول إلى نواتج التعلم سوف تعتمد في عملية المضاهاة على استخدام القياس المقارن Benchmarks أو المعايير الوطنية التي لم يتم صياغتها في ضوء نواتج التعلم في بعض الحالات، وهنا سوف تكون هذه الدول في حاجة لكسب الثقة في مؤهلاتها من خلال تفسير وشرح هذه المعايير للمستفيدين من خارج الدولة، وأن تتضمن تقارير المضاهاة الشروط ذات الصلة بالمعايير وضمان الجودة والتي يجب وضعها في الاعتبار والوفاء بها، وذلك بهدف طمأنة الآخرون بأن الدولة تأخذ خطوات جادة نحو التوسع في استخدام نواتج التعلم وتعميمها، هذا بالإضافة إلى تقديم شرح وافي لنظم وآليات التحقق من صحة التعلم اللانظامي والغير رسمي وكذلك نظم الساعات المعتمدة، حيث أن ذلك يعد من الأمور الضرورية لفتح أنظمة المؤهلات أما المستفيدين سواء على المستوى الوطني أو الدولي.

المعيار الرابع (European Commission, 2013, pp.28-33)

أن تتسم إجراءات إدراج المؤهلات داخل الإطار الوطني للمؤهلات أو توصيف موقع هذه المؤهلات داخل النظام الوطني للمؤهلات بالشفافية.

حيث أن إدراج مؤهلات معينة في أحد مستويات الإطار الوطني للمؤهلات من شأنه أن يضفي قيمة ومعنى لهذا المستوى، وكذلك للمستوى المقابل له في الإطار الأوروبي للمؤهلات، وذلك من خلال عملية المضاهاة، ومن ثم فإن من الضرورة أن تتضمن عملية المضاهاة وصفاً دقيقاً وتفصيلياً

لإجراءات إدراج المؤهلات في المستويات المناسبة لها داخل الإطار الوطني هذا بالإضافة إلى ضرورة تقديم الأمثلة التي توضح الكيفية التي يتم من خلالها تطبيق القواعد الحاكمة لهذه العملية.

كذلك فإن تقرير المضاهاة يجب أن يقدم معلومات دقيقة حول النقاشات التي تفضي إلى اتخاذ القرارات بشأن إدراج وتوزيع المؤهلات على المستويات المختلفة التي يتضمنها الإطار الوطني، حيث يتم طرح التساؤلات التالية:

- ما هي المعايير والإجراءات المتبعة لاتخاذ القرارات بشأن إدراج المؤهلات داخل مستويات الإطار الوطني للمؤهلات؟
- ما هي الاعتبارات السياسية والشواهد الفنية الداعمة لهذه القرارات؟
- هل تم وضع سياسات محددة لتحقيق هذا الغرض؟
- ما هي المنهجية المتبعة لتحليل العلاقة التي تربط المؤهل بالمستوى داخل الإطار الوطني للمؤهلات؟
- ما هي المنهجية المادية المتبعة للدلالة على هذه العلاقة؟
- ما هي الأدلة والشواهد التي يمكن تقديمها لدعم هذه القرارات؟

هذا وتختلف مبادئ وأساليب التحليل الفني للعلاقة بين المحددات الوصفية للمؤهلات وبين مستويات الأُطر الوطنية للمؤهلات ليس فقط من دولة إلى أخرى، بل تختلف كذلك بين قطاعات التعليم والتدريب داخل الدولة الواحدة، ومن ثم فإن مبدأ "الأنسب Fit –best" يتم تطبيقه وتفسيره بشكل مختلف، وهنا يجب أن يعكس تقرير المضاهاة التساؤلات التالية:

- كيف يتم تطبيق مبدأ "الأنسب Fit –Best" عند تحديد المستوى الذي يتناسب مع مؤهل معين؟

- هل هذه هي المنهجية المتبعة مع مختلف القطاعات التي قد تعتمد على مفاهيم مختلفة لنواتج التعلم؟

ويمكن القول أن هذه المعلومات المرتبطة بهذا المعيار تعد ضرورية لدعم المناقشات حول إمكانية المقارنة بين المؤهلات بما يتضمنه ذلك من تعلم النظراء peer learning حول الارتباط المتزايد بين أطر المؤهلات وبين الاعتراف بهذه المؤهلات من أجل التعلم المستمر.

وفي بعض الأحيان، عندما تتضمن مستويات الأُطر الوطنية مؤهلات تنتمي لقطاعات تعليمية مختلفة؛ فإنه يجب أن يتم الإشارة إلى المعايير المحددة لهذه المؤهلات عند القيام بربط هذه المستويات بالإطار الأوروبي للمؤهلات وهذا من شأنه أن ييسر من فهم الرابط ما بين الإطار الوطني والإطار الأوروبي بالنسبة لجمهور واسع النطاق من المستفيدين وأصحاب المصلحة.

كذلك فإن المعلومات ذات الصلة بنطاق الأُطر الوطنية والوضع القانوني ووالمبادئ الموجهة لتطبيقها وما تتضمنه هذه الأُطر من مؤهلات تعد ضرورية من اجل فهم أفضل لهذه الأُطر، الأمر الذي ييسر عملية المضاهاة بالإطار الأوروبي للمؤهلات.

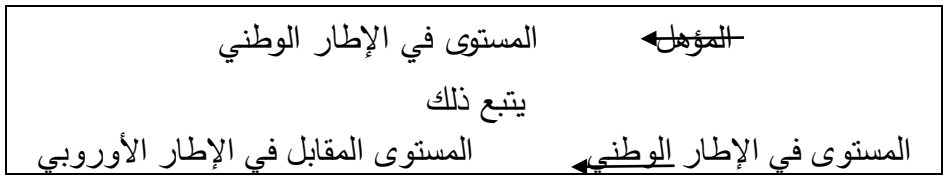
فجميع الدول تقوم بإدراج ما تمنحه من مؤهلات في إطارها الوطني، وعلى الرغم من ذلك نجد أنه في بعض الأحيان لا تتضمن هذه الأُطر كافة النظم الفرعية للتعليم والتدريب، وبالمثل فليس من الضروري أن يتضمن الإطار كافة المؤهلات التي يتم منحها من خلال نظام محدد، ومن ثم يجب أن تقدم تقارير المضاهاة معلومات وافية وواضحة بشأن ما إذا كان الإطار الوطني يتضمن قطاعات التعليم العام، التعليم والتدريب المهني، التعليم العالي، وغيرها من قطاعات التعليم والتدريب الرسمي أم لا.

كذلك فإن هناك أُطر تتسم بالشمولية حيث تتضمن كافة نظم التعليم والتدريب الرسمي وكذلك تلك التي يتم منحها خارج النطاق الرسمي للتعليم من خلال هيئات خاصة، فبعض الأطر الوطنية تم وضعها لتستوعب المؤهلات التي يتم منحها خارج النطاق الرسمي للتعليم، في حين أن هناك أطر أخرى يخطط واضعيها لتضمين هذه المؤهلات في مراحل متقدمة، ومن ثم فمن أجل فهم أفضل يجب أن يقدم تقرير المضاهاة معلومات وافية حول أنواع المؤهلات المتضمنة في الإطار الوطني من خارج النظام الرسمي ، وكذلك حول أي خطوات مستقبلية يتم التخطيط لها في هذا الشأن.

هذا ويجب أن تتبع كل من المؤهلات التي يتم منحها خلال النظام الرسمي للتعليم والتدريب وتلك التي تمنح من خارجه نفس المعايير لكي يتم إدراجها وتضمينها داخل الإطار الوطني للمؤهلات، وبطبيعة الحال فإن المؤهلات التي تتبع النظم الرسمية للتعليم والتدريب تحظى باعتراف وثقة أكبر بين جمهور المستفيدين وأصحاب المصلحة، ومن ثم فالحاجة لن تكون ماسة لإيضاح هذه المعايير بشكل مفصل كما هو الحال بالنسبة للمؤهلات من خارج النظام الرسمي التي تتطلب المزيد من التفصيل والتوضيح لهذه المعايير للتحقق من تطابقها، ففي إيرلندا على سبيل المثال تتشابه المعايير التي يتم في ضوئها إدراج كل من المؤهلات التي يتم منحها من خلال النظام الرسمي للتعليم والتدريب وتلك التي تمنح من قبل جهات وهيئات خاصة.

التزامن بين إعداد إطار وطني للمؤهلات ومضاهاته بالإطار الأوروبي

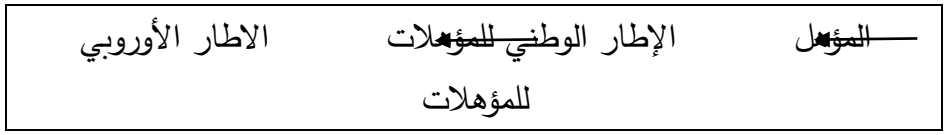
فقد قامت العديد من الدول بوضع إطار وطني لمؤهلاتها ثم تبعث ذلك بإجراء عملية مضاهاة لمستويات هذا الإطار ومستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات، حيث تأخذ هذه العملية التتابع التالي.



شكل (٣)

تتباع عملية مضاهاة الأُطر الوطنية بالإطار الأوروبي للمؤهلات

ويعد هذا التسلسل من الأمور الهامة والضرورية، حيث يعتمد البناء السليم للإطار الوطني للمؤهلات المنطقية في وضع المستويات وإدراج المؤهلات في هذه المستويات ومن ثم تأتي الخطوة التالية، والتي تتمثل في مضاهاة هذه المستويات بمستويات الإطار الأوروبي، وبشكل أكثر عملية يمكن استبدال هاتين الخطوتين بعملية من خطوة واحدة كما يلي:



المعيار الخامس (European Commission, 2013, pp.33-34)

أن يشمل النظام الوطني لضمان جودة التعليم والتدريب الإطار أو النظام الوطني للمؤهلات وأن يكون كلا النظامين متسقاً مع المبادئ الأوروبية الموجهة.

فنجاح عملية المضاهاة والثقة التي تحظى بها المؤهلات نتيجة لهذه العملية إنما ترتبط بشكل مباشر بهذا المعيار والمتعلق بضمان الجودة، ولهذا يجب أن تتضمن تقارير المضاهاة بيان وافي بالنظم الوطنية لضمان الجودة وعلاقتها بعضها البعض، ومن الضرورة هنا الإشارة إلى تأثير إجراءات ضمان الجودة وانعكاسها على عملية تصميم المؤهلات ومنحها، حيث تعد هذه الإجراءات ذات تأثير قوي وفعال على المصداقية والموثوقية في هذه المؤهلات سواء داخل الدولة أو خارجها، ولذلك لابد من شرحها بشكل مفصل وواضح،

ومن بين هذه الإجراءات على سبيل المثال ما يتعلق بتحديد محتوى المؤهلات، وطبيعة المناهج، والممارسات الخاصة بعملية التقييم، وإجراءات منح المؤهلات، ولاستيفاء هذا المعيار يجب أن تشارك هيئات ووكالات ضمان الجودة في إعداد الإطار الوطني للمؤهلات وكذلك في صياغة المقترح الخاص بتقرير المضاهاة، الأمر الذي من شأنه أن يضفي المزيد من المصداقية على عملية المضاهاة، ولكن الأمر ليس باليسير، فهناك العديد من التحديات التي ترجع إلى عدة أسباب منها على سبيل المثال أن ضمان الجودة يعتمد في كثير من الأحيان على اتفاقيات وعمليات ضمنية، ومن ثم يصعب وصفها والتعبير عنها بشكل رسمي، وقد يرجع الأمر كذلك لتعدد الجهات والهيئات المسؤولة عن إدارة عملية ضمان الجودة، كذلك يفتقر التوثيق إلى الترابط، حيث تبدو كثير من الوثائق متفرقة دون أي رابط يوضح العلاقة بين هذه الوثائق، وربما يكمن الحل في إجراء عملية المضاهاة، فكثير من الدول التي أنهت إجراءات عملية مضاهاة نظم المؤهلات بها قد أكدت أن هذه العملية تعد بمثابة فرصة حقيقية لتحقيق المزيد من الترابط بين إجراءات ضمان الجودة ويرجع ذلك إلى مشاركة هيئات ووكالات ضمان الجودة في عملية المضاهاة.

وبما أن نظم المؤهلات تتجه بقوة للتركيز على نواتج التعلم، فإن نظم ضمان الجودة هي الأخرى تتجه نحو التحقق من استيفاء نواتج التعلم المتوقعة عند منح المؤهل بدلاً من التركيز على ضمان جودة المدخلات مثل تأهيل المعلمين، أساليب وطرق التدريس، ...الخ). هذا وبالإضافة إلى عرض نطاق نظم ضمان الجودة المعمول بها داخل الدولة، فإنه ينبغي إعطاء بعض الاهتمام بكيفية عمل هذه النظم، والأمثلة على ذلك كثيرة، ومنها فيما يتعلق بنواتج التعلم، يمكن الإشارة إلى:

- التخطيط، ويشمل ذلك تحديد نواتج التعلم والتحقق من مدى ملاءمتها.

- التنفيذ، ويتضمن ذلك مدى توظيف نواتج التعلم في عمليات التدريس، والتعليم، والتقييم.
- مراجعة مدى تحقق نواتج التعلم.

التغذية المرتدة، وما يرتبط بها من تقييم مدى ملاءمة نواتج التعلم المستهدفة لجمهور المستفيدين وأصحاب المصلحة، وكذلك لعمليتي التدريس والتقييم وتحديث نواتج التعلم في ضوء هذه البيانات.

المعيار السادس (European Commission, 2013, p.35)

أن تتضمن عملية المضاهاة الاتفاق المعلن لهيئات ضمان الجودة

فعملية المضاهاة لها دور فعال في تحقيق الترابط بين كافة الهيئات المسؤولة عن ضمان جودة المؤهلات، والتي كانت تعمل كل منها بمعزل وبشكل مستقل عن الهيئات الأخرى ويقتصر تأثيرها على قطاع معين من قطاعات التعليم والتدريب، ومن خلال تقارير المضاهاة يمكن تحديد مجموعة من هيئات ضمان الجودة والتي يمكن أن تلعب دوراً حيوياً في عملية المضاهاة:

- الوزارات الحكومية بشكل عام، ووزارتي التعليم والعمل بصفة خاصة.
- الهيئات المستقلة لضمان الجودة والمسؤولة عن وضع معايير التعلم في القطاعات المختلفة وكذلك تلك المسؤولة عن تقييم المؤسسات.
- الهيئات المسؤولة عن وضع المعايير التعليمية والمهنية.
- الهيئات المسؤولة عن إدارة عمليات إعداد الأطر الوطنية للمؤهلات وتنفيذها.
- الهيئات التي توفر التمويل العام للمؤسسات التعليمية والتي تشترط ضرورة الالتزام بمعايير الجودة.

هذا ونلاحظ في كثير من الدول تعدد المؤسسات المسؤولة عن ضمان الجودة، ويتم التنسيق بينهم في أغلب الأحيان من قبل وزارة التعليم، أو يتم إنشاء كيان يخضع للإشراف الحكومي لهذا الغرض. هذا وتعد هيئات ضمان الجودة من أصحاب المصلحة الأساسية في عملية المضاهاة، كما تعد موافقتهم سواء على مضاهاة مستويات الإطار الوطني بمستويات الإطار الأوروبي، أو على الأسلوب الذي يتم من خلاله وصف نظام ضمان الجودة داخل الدولة بما في ذلك وصف للقوانين المنظمة، والإجراءات من الأمور الضرورية، وهذا هو المقصود من "الاتفاق المعلن" المشار إليها في هذا المعيار.

المعيار السابع (European Commission, 2013, pp.36-37)

أن يشارك الخبراء الدوليين في عملية المضاهاة

حيث يهدف الإطار الأوروبي للمؤهلات إلى توفير فهم أفضل للمؤهلات على المستوى الدولي؛ ومن ثم فإن عملية المضاهاة يجب أن توضح العلاقة بين الإطار الأوروبي وبين النظام الوطني للمؤهلات، ويتحدد دور الخبراء الدوليين هنا في التحقق من استيفاء هذا الهدف، وليس من الضروري مشاركة هؤلاء الخبراء في كافة مراحل عملية المضاهاة، بل تعد مشاركتهم فعالة ومثمرة عند بداية المرحلة الخاصة بمناقشة الأمور المرتبطة بمضاهاة مستويات الإطار الوطني وعند إعداد مسودة تقرير المضاهاة؛ كذلك يمكن أن يشارك الخبراء الدوليين في إعداد النسخة النهائية من تقرير المضاهاة، حيث يتم دعوتهم للمشاركة من خلال مجموعات عمل تكون مسؤولة عن إدارة عملية المضاهاة ثم تقديم تقرير مكتوب يتضمن التغذية الراجعة والتوصيات التي توصلوا إليها. هذا ويجب أن يشمل تقرير المضاهاة قائمة بالخبراء المشاركين وأسباب اختيارهم وكيفية مشاركتهم من حيث الأدوار والأنشطة التي قاموا بها وكيف تم الاستفادة من التغذية الراجعة التي قاموا بتقديمها.

المعيار الثامن (European Commission, 2013, pp.37-38)

أن تقوم الهيئة الوطنية المختصة بالتصديق على مضاهاة النظام أو الإطار الوطني للمؤهلات بنظيره الأوروبي وأن يتم إعداد تقرير واحد شامل يعرض عملية المضاهاة وكذلك الأدلة والشواهد الداعمة، وأن تقوم الهيئة بنشر هذا التقرير، على أن يتم عرض ومناقشة كل معيار من المعايير بشكل منفصل ومستقل.

يهدف هذا المعيار إلى التحقق من معالجة الدول لكافة أنواع المؤهلات داخل الإطار او النظام الوطني للمؤهلات الخاص بهذه الدول، الأمر الذي يعكس سمة الشمولية للتعلم مدى الحياة للإطار الأوروبي للمؤهلات، كذلك فمهما اختلف نطاق عملية المضاهاة، فإنه يجب أن يتم إعداد تقرير المضاهاة تحت إشراف ومشورة أصحاب المصلحة وأن يقوموا بالموافقة والتصديق عليه.

كما يجب أن يتضمن التقرير كافة المعلومات المرتبطة بنتائج مضاهاة مستويات الإطار الوطني بمستويات نظيره الأوروبي، وكذلك كافة الأدلة والشواهد على هذه المضاهاة؛ على أن يتم الموافقة على هذا التقرير كما سبق القول من قبل السلطات الوطنية وكذلك دعمه من قبل أصحاب المصلحة، فذلك من شأنه إضفاء المزيد من المصداقية والمشروعية على هذا التقرير، ومن المهم الإشارة هنا ايضاً إلى أهمية وجود وثيقة واحدة تمثل تقرير المضاهاة لأن وجود أكثر من وثيقة يعد خللا في عملية التنسيق.

هذا ومن الضروري التأكيد على أهمية المراجعة المستمرة لتقرير المضاهاة وتحديثه، وذلك مع التطور والتحديث في نظام المؤهلات الخاص بالدولة؛ ومن ثم تكون هناك حاجة لتقديم تقرير جديد يصف الوضع الحالي لنظام المؤهلات، هذا ومن الأفضل أن يتضمن تقرير المضاهاة إشارة للتطورات

المستقبلية المتوقعة ومدى تأثير هذه التطورات على الحاجة إلى إعداد تقرير جديد أو تحديث للتقرير الحالي.

المعيار التاسع (European Commission, 2013, p.38)

أن يتضمن الموقع الرسمي للإطار الأوروبي للمؤهلات قائمة بالدول الأعضاء التي تأكد إنهاءها لعملية المضاهاة وكذلك الروابط الخاصة بتقارير المضاهاة.

حيث يعد إنشاء بوابة الكترونية للإطار الأوروبي للمؤهلات من الأمور الأساسية في عملية التنفيذ، فهي تكون بمثابة أداة يتم من خلالها عرض كافة المعلومات الخاصة بعملية المضاهاة بما في ذلك نتائج هذه العملية ليتمكن الجميع من الإطلاع على هذه المعلومات، ومن أجل فهم أفضل لما تعنيه مستويات المؤهلات الوطنية يجب تقديم أمثلة حول المؤهلات الرئيسية والتي يتضمنها كل مستوى من مستويات الإطار الوطني للمؤهلات وأنواعها، ويعد اختيار هذه الأمثلة التي يتم نشرها عبر بوابة الإطار من الأمور الهامة، بحيث تحظى المؤهلات الأساسية اللازمة في عملية الحراك وتلك المؤدية إلى الالتحاق بالتعليم العالي وإلى تأهيل العمالة تأهيلاً كاملاً بالأهمية الأكبر. هذا وقد تتضمن بعض مستويات الإطار الأوروبي عدة مؤهلات، وهنا يكون من الأهمية بما كان تحديد الأنواع الأساسية للمؤهلات. وفي المرحلة التالية لإنشاء البوابة يتم وضع الروابط الخاصة بقواعد بيانات الأُطر الوطنية للمؤهلات وإتاحتها لمن يرغب في الاطلاع عليها.

المعيار العاشر (European Commission, 2013, pp.39-40)

أن يتم مضاهاة كل ما يتم استحداثه من مؤهلات يتم إصدارها من قبل السلطات المختصة بالمستوى التي يلائمها في الإطار الأوروبي للمؤهلات، وذلك في المرحلة التي تلي عملية المضاهاة، وبما يتماشي مع الجداول

الزمنية في التوصيات.

حيث تؤكد كثير من الدول على أن إدراج شهادة أو مؤهل معين ضمن أحد مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات يساعد أصحاب المصلحة في إصدار حكم بشان المستوى في الإطار الوطني، كما ييسر عملية المقارنة بين المؤهلات من مختلف النظم التعليمية، فبمجرد الاتفاق على مضاهاة المستويات والربط بين المؤهلات من خلال النظم الوطنية للمؤهلات وبين مستويات الإطار الأوروبي، فيمكن أن يضفي الإطار الأوروبي السمة الدولية على المؤهلات الوطنية ويساعد في الاعتراف بالمؤهلات الأجنبية، هذا ومن أجل قيمة مضافة أكثر وضوحاً لجميع المستخدمين والمستفيدين لابد وأن يتم الربط بين جميع المؤهلات المدرجة داخل الأطر الوطنية للمؤهلات وبين مستويات الإطار الأوروبي للمؤهلات.

سابعاً- تجربة الدنمارك

في عام ٢٠٠٦، اتخذت وزارة التعليم مبادرة هدفت إلى إعداد إطار وطني للمؤهلات من خلال تشكيل مجموعة عمل تألفت من ممثلين عن وزارة التعليم، ووزارة العلوم والتكنولوجيا والابتكار، ووزارة الثقافة، ووزارة الشئون الاقتصادية والتجارية. وقد جاءت هذه المبادرة استجابة للمتطلبات والتطورات الوطنية والدولية، وكذلك الحاجة إلى الاهتمام بالتعلم مدى الحياة وزيادة معدلات الحراك من خلال خلق قدر أكبر من الشفافية والاعتراف بالمؤهلات، وقد تم طرح فكرة إعداد إطار وطني شامل للمؤهلات في سياق العمل على الاستراتيجية الوطنية للعولمة في ٢٠٠٥ والتي تضمنت استراتيجية للتعليم مدى الحياة، ولا سيما ما يرتبط بالإصلاحات في التعليم والتدريب المهني، حيث تم التأكيد على ضرورة وجود نظام متسق ومتماسك للمؤهلات يهدف إلى تحقيق الشفافية والاعتراف بهذه المؤهلات. وقد لعبت الأعمال التحضيرية لإعداد

الإطار الأوروبي للمؤهلات في ٢٠٠٥ دوراً محورياً في الإعداد لوضع الإطار الوطني للمؤهلات في الدنمارك، حيث تم الاتفاق على إعداد إطار وطني للمؤهلات يشمل نظام المؤهلات الوطني كاملاً مع توضيح الكيفية التي يمكن أن يرتبط من خلالها هذا النظام ويتوافق مع الإطار الأوروبي للمؤهلات. (Andersen Benedikte, Aagaard Kirsten, 2013, p.149)

وقد شارك كافة أصحاب المصلحة، والذين يمثلون جميع المراحل التعليمية بداية من التعليم الابتدائي وحتى التعليم العالي والجامعي في عملية إعداد الإطار وتنفيذه، حيث تضمنت المشاركة كافة الجهات والهيئات ذات الصلة مثل المجالس واللجان الوطنية للتعليم والتدريب، والتي ضمت ممثلين عن سوق العمل والمؤسسات التعليمية والطلاب، وكذلك ممثلين عن هيئات ضمان الجودة والاعتماد، وقد اتخذت هذه المشاركة أشكال عدة منها على سبيل المثال عقد السيمنارات، وتقديم المشورة خلال المراحل المختلفة لوضع الإطار وتنفيذه، هذا إلى جانب المشاركة في وضع وصياغة المبادئ الحاكمة لإدراج المؤهلات المختلفة في الإطار. (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.12)

وقد تقرر منذ وقت مبكر من عملية إعداد الإطار أن يضم كافة المؤهلات المعترف بها في نظام التعليم الدنماركي والتي تم اعتمادها وضمان جودتها من قبل الهيئات الوطنية لضمان الجودة بداية من التعليم الإلزامي وحتى درجة الدكتوراه، فضلاً عن التعليم المستمر وتعليم الكبار كما تقرر كذلك أن يتكون الإطار من ثمانية مستويات تعكس مستويات نظام التعليم الدنماركي ومؤهلاته. (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.13)

وفي يونيو من عام ٢٠٠٩ تم الموافقة على مقترح الإطار الوطني للمؤهلات في الدنمارك وتنفيذه من قبل وزارة التعليم ووزارة العلوم والتكنولوجيا

والابتكـار، ووزارة الثقافـة، ووزارة الشـئون الاقتصـادية والتجاريـة، وقـد تضـمنت عمليـة التنفيـذ والتحـديث المسـتمر مـا يلـي: (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.13)

- تشكيل لجنة تنسيقية تضم ممثلين عن الوزارات سابقة الذكر تتحدد مسؤوليتها في تنسيق عمليتي التنفيذ والتحديث المنتظم لإطار المؤهلات من اجل التعلم مدى الحياة، وكذلك ضمان إجراء عملية مضاهاة الإطار الدنماركي للمؤهلات بنظيره الأوروبي والتي تمت في الفترة ما بين سبتمبر ٢٠١٠ ومايو ٢٠١١.
- إدراج الدرجات والشهادات العلمية في إطار المؤهلات في الفترة ما بين أغسطس من عام ٢٠٠٩ حتى نهاية عام ٢٠١٠، أما إدراج درجات التعليم العالي فقد تم إدراجها كجزء من إجراءات الاعتماد، في حين تم إدراج المجالات التعليمية الأخرى من قبل السلطة أو الهيئة المسؤولة عن المؤهلات والأهداف، ومحتوى البرامج التعليمية بالتوافق مع القوانين والأوامر التنفيذية الدنماركية.
- وضع خطة للاتصال والتواصل، تضمنت نشر نسخة الكترونية من الإطار الوطني للمؤهلات على الموقع الالكتروني www.nqf.dk، وكذلك نشر معلومات وافية عن كل مؤهل من المؤهلات التي تم إدراجها داخل الإطار، وذلك على الموقع الالكتروني (www.uddane lsesguiden.dk)، هذا بالإضافة إلى نشر مقدمة شاملة ووافية حول الإطار الوطني للمؤهلات على الموقع الالكتروني لوزارة التعليم.
- تشكيل لجنة التنسيق الخاصة بالإطار الأوروبي تحت إشراف الهيئة الدنماركية للتعليم الدولي، حيث تحددت مسؤولية هذه اللجنة في ضمان تحقيق الشفافية في عملية مضاهاة الإطار الدنماركي بنظيره الأوروبي، وضمان إتاحة كافة المعلومات الخاصة بالمؤهلات العلمية في الدنمارك ومرجعتيها بالنسبة للإطار الأوروبي للمؤهلات.

▪ تقييم الإطار الوطني للمؤهلات خلال عام ٢٠١٢ بهدف قياس مدى تحقق أهداف الإطار، وكذلك التحقق من صحة المحددات الوصفية للمستويات من الأول وحتى الخامس.

نطاق الإطار الدنماركي للمؤهلات وأهدافه:

يعد الإطار الوطني للمؤهلات في الدنمارك بمثابة رؤية منهجية منظمة وشاملة للمؤهلات التي يتم منحها من خلال نظام التعليم الدنماركي بدءاً من التعليم الابتدائي وحتى التعليم الجامعي، هذا بالإضافة إلى التعليم والتدريب المستمر وتعليم الكبار. هذا ويتحدد الهدف العام من الإطار في تعزيز الشفافية في نظام المؤهلات الدنماركي وتعزيز إمكانية الحراك والتعليم مدى الحياة، وذلك من خلال: (The Danish Evaluation Institute, 2011, pp.13, 14)

- تقديم رؤية شاملة للمؤهلات المعترف بها من قبل السلطات الوطنية وفي الوقت ذاته توضيح مسارات النظام التعليمي، الأمر الذي ييسر على الطلاب معرفة كيفية استكمال ما يحملونه من مؤهلات وتطويرها.
- تيسير الاعتراف المتبادل بالمؤهلات، حيث يشير كل مستوى من مستويات الإطار الدنماركي للمؤهلات إلى المستوى المقابل له في الإطار الأوروبي للمؤهلات، ومن ثم تسهل عملية المقارنة بين المؤهلات من مختلف الدول.

هذا وتتمثل الفئة المستهدفة من الإطار في جمهور العامة، والطلاب، والشركات، والمستشارين، وكل من هم في حاجة إلى رؤية عامة حول مستويات المؤهلات الدنماركية وكيفية الحصول عليها، كما يُعد الإطار بالنسبة للمؤسسات والسلطات التعليمية بمثابة الأداة التي يمكن من خلالها وصف،

وتقيـيم، ومقارنــة المـؤهلات والبـرامج والاعتـراف بهـا. (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.14)

والجدير بالذكر أن الإطار الوطني لا يتمتع بأي وظائف تنظيمية فيما يتعلق باستحداث المؤهلات وضمان جودتها، حيث ترتبط عمليات ضمان جودة المؤهلات وإدراجها في الإطار بالقوانين والأوامر التنفيذية المنصوص عليها في الأطر القانونية الخاصة بالمؤهلات المعترف بها، كذلك لا يتضمن الإطار تلك المؤهلات التي يتم منحها من قبل القطاع الخاص أو تلك التي لا تعتبر جزءاً من نظام التعليم الرسمي وكذلك تلك التي لم يتم ضمان جودتها. (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.14)

هذا ويشمل الإطار الدنماركي للمؤهلات العناصر التالية:

أ.الهيكل structure

يتكون الإطار الوطني للمؤهلات من ثمانية مستويات، وقد جاء ذلك استناداً على تحليل دقيق وشامل لنواتج التعلم الخاصة بالمؤهلات التي تم إدراجها في الإطار، حيث يمكن النظر إلى هذه المستويات الثمانية باعتبارها سلم لنواتج التعلم يرتفع تدريجياً من المستوى الأول حتى المستوى الثامن، كما يمثل كل مستوى تقدماً في علاقته بالمستوى الذي يسبقه، كما أن لكل مستوى من هذه المستويات محددات وصفية خاصة به، هذا ومن الجدير بالذكر هنا القول بأن المحددات الوصفية للمستويات من السادس وحتى الثامن هي نفسها المحددات الوصفية في الإطار الوطني لمؤهلات التعليم العالي NQF– HE كما تم توسيع نطاق المحددات الوصفية في المستوى الخامس بحيث يمكن مستقبلاً إضافة بعض المؤهلات التي يتم منحها من خلال نظم التعليم والتدريب المهني. (The Danish Evaluation Institute, 2011, pp.13, 14)

وقد جاءت نقطة البداية لتشكيل بنية الإطار بما في ذلك عدد المستويات لتؤكد على ضرورة ما يلي: (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.14)

- أن يضم جميع الشهادات والدرجات العلمية المعترف بها في نظام التعليم الرسمي في الدنمارك.
- ضمان تحقيق التوافق بين الإطار الوطني للمؤهلات وإطار المؤهلات للتعليم العالي.
- توفير أساس لمضاهاة الإطار الوطني بنظيره الأوروبي.

ب. المحددات الوصفية للمستويات (The Danish Evaluation Institute, 2011, pp.15, 16)

يتم توصيف المستويات الثمانية المكونة للإطار الوطني للمؤهلات من خلال نواتج التعلم، كما يتم التعبير عن المحددات الوصفية للمستويات في ضوء المعارف، والمهارات، والجدارات، وقد تم صياغة المحددات الوصفية بحيث تستوعب الشهادات والدرجات العلمية المتنوعة في نظام التعليم الدنماركي، وبحيث تعكس الأنواع المختلفة من نواتج التعلم النظرية والتطبيقية.

وقد تقرر اتباع هذا التصنيف (معارف- مهارات- جدارات) ضماناً لتحقيق التوافق مع كل من إطار مؤهلات التعليم العالي NQF- HE، والذي يعتمد هذا التصنيف وكذلك الإطار الأوروبي للمؤهلات، علاوة على ذلك فقد صيغت المحددات الوصفية بحيث تعكس التقدم من مستوى إلى آخر بشكل واضح، على أن يكون هناك ترابط بين المستويات، أي أن يتم البناء على كل مستوى من المستويات وأن يستوعب كل مستوى المستويات التي تليه. هذا وفي ضوء مفهوم نواتج التعلم فقد تم صياغة المحددات الوصفية بحيث يمكن استيعاب وإدراج كافة المؤهلات داخل نظام التعليم الدنماركي مع إتاحة

معلومات عامة ومفصلة لنواتج التعلم في كل مستوى من المستويات، هذا فضلاً عن ضرورة التأكيد على تطابق المحددات الوصفية للمستويات من السادس وحتى الثامن في الإطار الوطني مع المستويات الثلاثة الأولى في الإطار الوطني لمؤهلات التعليم العالي NQF– HE.

هذا وتركز المحددات الوصفية المرتبطة بالمعارف على نوع المعرفة (المعرفة المرتبطة بالنظريات، والمعرفة المرتبطة بالتطبيق، والمعرفة المرتبطة بتخصص معين أو مجال دراسي معين)، ومدى تعقد هذه المعرفة، وأخيراً فهم القدرة على توظيف المعرفة لدى شخص ما في سياق معين.

في حين تشير المحددات الوصفية المهارية إلى ما يمكن ان يقوم به الشخص أو ينجزه وتعكس الجوانب التالية:

- نوع المهارة (تطبيقية، معرفية، ابداعية، تواصل).
- مدى تعقد حل المشكلات.
- التواصل (التواصل المطلوب، درجة تعقد الرسالة، الفئة المستهدفة في الرسالة، الأدوات المستخدمة لتوصيل الرسالة).

وتشير المحددات الوصفية المرتبطة بالجدارة إلى المسؤولية والاستقلالية وتشمل الجوانب التالية:

- المجال، ويقصد به نوعية سياق العمل أو الدراسة التي يتم من خلاله توظيف المعارف والمهارات المكتسبة.
- التعاون والمسؤولية، ويعني القدرة على تحمل المسؤولية المرتبطة بالعمل سواء المرتبط بالشخص نفسه أو الآخرين وكذلك مستوى التعاون الذي يبديه الفرد في المواقف المختلفة.
- التعلم، ويشيرإلى القدرة على تحمل مسؤولية تعلم الفرد أو الآخرين.

ج. المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها الإطار الوطني للمؤهلات:

تم صياغة المحددات الوصفية لمستويات الإطار الوطني للمؤهلات استناداً إلى بعض المفاهيم الأساسية مثل المؤهلات، ونواتج التعلم، والمعارف، والمهارات، والجدارات. (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.16)

د. رؤية عامة لأنواع الشهادات والدرجات العلمية

يضم الإطار الدنماركي للمؤهلات كافة المؤهلات والدرجات العلمية المعترف بها، حيث تشغل مؤهلات التعليم العالي المستويات من الخامس وحتى الثامن، في حين تشغل مؤهلات التعليم قبل الجامعي والمؤهلات التكميلية Supplementary Qualifications مثل مؤهلات التعليم العام للكبار ومؤهلات التدريب لمهني للكبار المستويات من الأول إلى الخامس. (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.18)

هـ. مبادئ إدراج الشهادات والدرجات العلمية في الإطار

يعتمد إدراج الشهادات والدرجات العلمية على تقييم نواتج التعلم الخاصة بكل شهادة أو درجة علمية في علاقتها بالمحددات الوصفية لكل مستوى من مستويات الإطار، حيث يقوم هذا التقييم على أحد المبادئ التالية: (The Danish Evaluation Institute, 2011, p.19)

- **أفضل توافق/ تطابق Best fit**

بشكل عام فإنه عبر المحدد الوصفي للمستوى، يجب أن تتوافق نواتج التعلم الخاصة بالمؤهل مع المحددات الوصفية للمستوى المدرج فيه المؤهل، وذلك فيما يتعلق بالمعارف، والمهارات، والجدارات أكثر من توافقها مع المستويات الأخرى في الإطار الوطني، وكذلك بالنسبة للمستوى الذي يتم مضاهاة المؤهل به.

ويتم الأخذ بمبدأ الأكثر توافقاً عند القيام بمضاهاة المؤهلات المدرجة في المستويات من الأول وحتى الخامس في الإطار الوطني للمؤهلات، حيث يقوم هذا المبدأ على مسلمة أساسية مؤداها أنه ليس بالضرورة أن يكون هناك توافق تام وكامل بين وصف نواتج تعلم المؤهل والمحددات الوصفية للمستوى المدرج به المؤهل في الإطار الوطني.

- **التوافق/التطابق التام/ الكامل full Fit**

حيث يجب أن تتطابق نواتج تعلم المؤهل تماماً مع المحددت الوصفية للمستوى المدرج به المؤهل في الإطار الوطني، وذلك فيما يتعلق بلمعارف، والمهارات، والجدارات، وكذلك بالنسبة للمستوى الذي يتم مضاهاة المؤهل به.

ويتم الأخذ بمبدأ التطابق التام/ الكامل عند القيام بمضاهاة المؤهلات المدرجة في المستويات من السادس وحتى الثامن من الإطار الوطني والتي تمثلها الدرجات العلمية لمرحلة التعليم العالي. وقد تم تبني هذا المبدأ القائم أساساً في إطار مؤهلات التعليم العالي ضماناً لتحقيق الشفافية والاتساق التام بين كلا الإطاريين، ومن ثم فإن القانون ينص على ضرورة اعتماد درجات التعليم العالي حتى يمكن إدراجها في إطار مؤهلات التعليم العالي NQF– HE والإطار الوطني للمؤهلات، وذلك استناداً على مبدأ التطابق التام الذي يعد الأساس لعملية الاعتماد.

و.نسخة الكترونية للإطار وقاعدة بيانات مستويات المؤهلات

وذلك بهدف تزويد جمهور العامة بكافة المعلومات حول الإطار الوطني للمؤهلات والمستويات الخاصة بهذه المؤهلات، حيث تم إنشاء موقع خاص يضم نسخة من الإطار (www.nqf.dk) وكذلك قاعدة بيانات تضم معلومات تفصيلية حول مستوى كل مؤهل ونوعه، ومدته، وعدد الساعات المعتمدة له، وشروط ومتطلبات القبول، وأهداف البرامج ومحتواها، وهيكل

الاختبـــار، وإمكانـــات التوظيـــف، وذلـــك علـــى الموقـــع الالكترونـــي (www.uddannelsesguiden.dk)، هذا بالإضافة إلى مقدمة شاملة ووافية حول إطار المؤهلات تم رفعها على الموقع الالكتروني لوزارة التعليم. (The Danish Evaluation Institute, 2011, pp.19, 20)

تاسعاً- تجربة فنلندا

تعود نشأة إطار المؤهلات في فنلندا إلى عام ٢٠٠٥، عندما قامت وزارة التعليم بتشكيل لجنة تتولى وضع مقترح للإطار الفنلندي لقطاع العالي يرتبط بإطار مؤهلات التعليم العالي في المنطقة الأوروبية (EHEA). وقررت اللجنة آنذاك التعبير عن الدرجات المختلفة للتعليم العالي من خلال العبء الأكاديمي workload، المستوى، نواتج التعلم، والقابلية لاستمرار التعليم، والجداررات المهنية التي توفرها وتقدمها كل درجة من هذه الدرجات، هذا بالإضافة إلى الكيفية التي ترتبط بها كل درجة علمية بالدرجات الأخرى.(The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2008, p.10)

كما قامت اللجنة بتحديد نواتج التعلم لكل من المرحلة الأولى والثانية والدكتوراه، وتم التعبير عن هذه النواتج من خلال المعارف، والمهارات، والجدارات. وفي ديسمبر من عام ٢٠٠٧ أصدرت الحكومة الفنلندية الخطة الخمسية (٢٠١٢-٢٠٠٧) لتطوير التعليم والبحث، حيث قدمت هذه الخطة الخطوط العريضة لسياسات التعليم والبحث العلمي بما يتوافق مع الأهداف الواردة في برنامج الحكومة، ووفقاً لما جاء في هذه الخطة فإن تحسين نظام المؤهلات الفنلندي وجعله أكثر كفاءة ووضوحاً يكون من خلال وضع إطار وطني لهذه المؤهلات يعتمد بشكل أساسي على وصف لنواتج التعلم وذلك

بنهاية عام ٢٠١٠. (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2008, p.10)

وفي أغسطس من عام ٢٠٠٨ قامت وزارة التعليم بتشكيل مجموعة عمل تألفت من ممثلين عن الوزارات المعنية، ومنظمات سوق العمل، ومجالس الجامعات، واتحادات الطلاب لإعداد إطار وطني شامل للمؤهلات، بحيث يكون من المتوقع أن تنهي اللجنة عملها في وضع المقترح بنهاية يونيو عام ٢٠٠٩ . (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2008, p.11)

كما اتخذت الوزارة قراراً رسمياً وقامت بتشكيل المجلس الوطني الفنلندي للتعليم باعتباره نقطة التنسيق الوطنية للإطار الأوروبي للمؤهلات، حيث تحددت مهام هذا الفريق فيما يلي: (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2008, p.11)

- دعم وتوجيه عملية المضاهاة ما بين كل من الإطار الفنلندي والإطار الأوروبي للمؤهلات.
- المشاركة في إعداد الإطار الفنلندي للمؤهلات، وكذلك تنفيذ الإطار الأوروبي للمؤهلات.
- إطلاع المواطنين والشركاء المجتمعين وأصحاب المصلحة عن كافة القضايا والموضوعات المتعلقة بالإطار الأوروبي والفنلندي للمؤهلات وكذلك الكيفية التي تتم من خلالها عملية مضاهاة الأطر المختلفة للمؤهلات.

وقدمت اللجنة الوطنية مقترحها الأول في يونيو من عام ٢٠٠٩، وخضع هذا المقترح للتشاور خلال العامين ٢٠٠٩ و٢٠١٠ ثم قامت الحكومة بعرض المقترح النهائي على البرلمان الفنلندي في خريف عام ٢٠١٠، ووفقاً

للمقترح الذي تم عرضه وتقديمه، فإن الإطار يغطي كافة المؤهلات المعترف بها رسمياً (التعليم العام، التعليم والتدريب المهني، التعليم العالي)، بحيث يمكن وصفه بأنه إطار شامل، كما أنه من المستهدف أن يتسع الإطار تدريجياً ليشمل الجدارات التي يتم اكتسابها خارج النطاق الرسمي لنظام المؤهلات كتلك المرتبطة بالتدريب المستمر في سوق العمل.(European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2013, p.81)

وبعد تغيير الحكومة في عام ٢٠١١، تم مراجعة المقترح الأصلي وتنقيحه وأعيد عرضه مرة أخرى على البرلمان في مايو من عام ٢٠١٢ ووفقاً للمقترح الذي قدمته الحكومة كان من المتوقع العمل بالقانون بحلول الأول من يناير من عام ٢٠١٣، ومن ثم افترض أن يتم الموافقة عليه وتمريره بالبرلمان قبل نهاية عام ٢٠١٢. هذا وعلى الرغم من الشكوك حول القيمة المضافة من وجود إطار وطني للمؤهلات في فنلندا، إلا أن سرعان ما تبدلت هذه الشكوك، حيث حظى الإطار بموافقة واسعة النطاق نتيجة الاقتناع بالدور بعيد المدى الذي يمكن أن يلعبه الإطار في تعزيز الشفافية الدولية لنظام المؤهلات وتحسين فعاليتها. (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2013, p.81)

هذا وتعد الشفافية والقابلية للمقارنة على المستويين الوطني والأوروبي من الأهداف الأساسية وراء إعداد إطار المؤهلات في فنلندا، وذلك من خلال وصف كافة المؤهلات بطريقة تتسم بالترابط المنطقي اعتماداً على مدخل مفاهيمي محدد، وهذا من شأنه أن يوضح العلاقة بين المؤهلات المختلفة وكذلك الكيفية التي يتقدم الأفراد من خلالها داخل نظم التعليم والتدريب، هذا بالإضافة إلى كيفية بناء المسارات المتنوعة اعتماداً على الخبرة والتعليم الرسمي. كما يعد التأكيد على الاعتراف بالتعلم السابق من السمات الهامة

للإطار، بالإضافة إلى كونه عنصراً هاماً في استراتيجية التعلم مدى الحياة. (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)), 2013, pp.81, 82

كذلك فالكثير من أصحاب المصلحة يؤكدون على أن الإطار يعد فرصة قوية لتعزيز الاتساق العام في توظيف نواتج التعلم في التعليم والمؤسسات التعليمية، فكلما اتسمت المحددات الوصفية لكل مستوى من المستويات بالوضوح، كلما ساعد ذلك في توضيح ما هو متوقع من المؤهل، وساعد كذلك في تحسين جودة التعليم والتدريب في فنلندا. (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2013, p.82)

وقد تعرض الإطار لمفهوم "وحدات الجدارة الشاملة" " Extensive Competence modules"، وذلك حتى يكون قادراً على معالجة نواتج التعلم المكتسبة والتي لا تعد جزءاً من نظام المؤهلات القائم، حيث تغطي وحدات الجدارة هذه مدى واسع النطاق كما أنها تتوافر في كثير من المهن وعلى كافة المستويات، وقد ميز المقترح الذي قدمته الحكومة بين مجالين أساسيين ذات صلة بهذه الوحدات، وذلك على النحو التالي: (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2013, p.82)

- المهن المنظمة regulated professions، والتي تشترط متطلبات قانونية للحصول على الشهادة بخلاف الحصول على القدر المناسب من التعليم والتدريب وينطبق ذلك على المهن في القطاعات الاجتماعية والصحية، وكذلك ينطبق على المعلمين والعاملين في قطاع البناء والتشييد.

- كافة المجالات التي تتطلب المزيد من الكفاءة والتخصص عن ما تم الحصول عليه من تعليم وتدريب، هذا ويشير الإطار المقترح للمؤهلات إلى ضرورة تحسين النظرة إلى قيمة "التخصصات ما بعد التعليم والتدريب الأولى، والتي تتمثل التدريب المهني، التعليم العالي، التعليم الحر للكبار حيث تشكل هذه التخصصات جزء كبير من مشهد التعلم مدى الحياة في فنلندا.

أهداف الإطار الفنلندي للمؤهلات

يسعى إطار المؤهلات الفنلندي إلى تحقيق الأهداف التالية: (Blomqvist Carita,pp.4,5)

١-تعزيز الشفافية على المستويين الوطني والدولي وتعزيز قابلية المؤهلات للمقارنة.

٢-تحسين فعالية ووضوح نظام المؤهلات، وذلك من خلال تقديم وصف دقيق للمؤهلات.

٣-تحديد العلاقة بين المؤهلات وغيرها من وحدات الجدارة.

٤-زيادة وضوح نظام المؤهلات الفنلندي.

٥-تيسير الحراك الدولي من وإلى فنلندا.

٦-تيسير الحراك داخل النظام التعليمي وتعزيز الانتقال بين مسارات التعليم الإضافية والتكميلية.

٧-تعزيز فرص الاعتراف بالتعلم السابق.

٨-دعم التعلم مدى الحياة.

٩-التركيز وإعطاء المزيد من الاهتمام بنواتج التعلم الخاصة بالمؤهلات.

١٠-مساعدة المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها على التركيز على نواتج التعلم عند الشروع في تطوير المناهج والبرامج الدراسية.

١١- تحسين جودة التعليم في فنلندا.

١٢- دعم عمليات تقييم الجودة.

مشاركة أصحاب المصلحة وتنفيذ الإطار (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2013, pp.83, 84)

كما سبق أن ذكرنا شارك العديد من أصحاب المصلحة في إعداد إطار المؤهلات في فنلندا؛ وذلك بالتنسيق مع وزارة التعليم والثقافة الفنلندية، ومن بين هذه الجهات وزارة العدل، ووزارة الداخلية، ووزارة العمل والاقتصاد، ووزارة الدفاع، والمجلس الوطني الفنلندي للتعليم، والاتحاد الفنلندي للصناعات، واتحاد نقابات العاملين والإداريين، والاتحاد الفنلندي للسلطات المحلية والإقليمية، ورابطة مراكز التعليم المهني للكبار، ورؤساء جامعات العلوم التطبيقية الفنلندية، ومجلس رؤساء الجامعات الفنلندية، والاتحاد الوطني لطلاب الجامعات في فنلندا.

ولعل هذا الاتجاه نحو توسيع نطاق المشاركة في إعداد الإطار الفنلندي للمؤهلات قد تم تعزيزه من خلال المشاورات حول الإطار ما بين عامين ٢٠٠٩ و ٢٠١٠، حيث نجم عن هذه المشاورات بعض التغيرات فيما يتعلق بالمحددات الوصفية للمستويات.

هذا وقد دعمت مؤسسات التعليم العالي عملية تصميم وتطوير الإطار، وقد عكس ذلك وبشكل الواضح التفاعل القائم بين القطاعات المختلفة لنظام التعليم والتدريب في فنلندا، ويمكن تفسير ذلك من خلال الدور الذي يلعبه التعليم العالي غير الجامعي؛ وكذلك من خلال مدخل المؤهلات القائم على الجدارات المتزايد الأهمية والذي يطبق على المؤهلات المهنية المقابلة للمستويين الرابع والخامس في الإطار الأوروبي للمؤهلات، حيث تم تطوير هذا

المدخل في التسعينيات ويشير إلى إمكانية تقييم المعارف والمهارات والجدارات (التعلم السابق) التي حصل عليها الطلاب من مؤسسات غير رسمية بهدف الحصول على مؤهل، حيث تمكن مؤهلات التعليم والتدريب المهني في فنلندا للحاصلين عليها الالتحاق بكافة أشكال التعليم العالي.

هذا ولم يخضع المقترح الجديد الذي تم تقديمه للبرلمان عقب تغيير الحكومة عام ٢٠١١ إلى المناقشة والتشاور، حيث تمثل التغيير الرئيسي الذي طرأ على المقترح في تعديل مستويات بعض المؤهلات.

المحددات الوصفية للمستويات ونواتج التعلم (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2013, pp.84, 85)

لقد عزز القبول واسع النطاق للمدخل القائم على الجدارات التطورات في الإطار الفنلندي للمؤهلات كما أدى إلى غياب الصراع بشأن ربط المؤهلات المختلفة في قطاعات التعليم العام، والمهني والعالي.

وتكون الإطار المقترح الذي تم عرضه على البرلمان من ثمانية مستويات تعكس مكونات المعارف، والمهارات، والجدارات في الإطار الأوروبي للمؤهلات، كما أن المحددات الوصفية مستوحاة هي الأخرى من نفس الإطار مع إجراء بعض التعديلات بما يتناسب مع السياق الوطني، وذلك تحديداً فيما يتعلق بالجدارات، حيث تم إضافة جوانب أخرى تتعلق على سبيل المثال بريادة الأعمال واللغات بحيث يسهم ذلك في تعزيز أبعاد الجدارات الأساسية والتعلم مدى الحياة وكذلك والقدرة على التقييم الذي يشير إلى ضرورة أن يكون الأفراد قادرين على توظيف معارفهم ومهاراتهم وجداراتهم وأن يكون لديهم القدرة على معرفة كيفية تحسين هذه المعارف والمهارات والجدارات. وتتبع المحددات الوصفية للمستويات من السادس إلى الثامن المدخل الأساسي ذاته، ولكنها في

الوقت ذاته تعكس المحددات الوصفية الخاصة بإطار المؤهلات لقطاع التعليم العالي والذي تم وضعه عام ٢٠٠٥.

هذا ولم يشهد الإطار المقترح تمييزاً في المحددات الوصفية لكل مستوى من المستويات بين الأبعاد المختلفة لنواتج التعلم، وذلك بهدف تقديم وصف كلي شامل لكل مستوى من هذه المستويات؛ كذلك فقد قدمت الوثيقة الأساسية للإطار المقترح تفصيلاً للمبادئ الأساسية الحاكمة لإدراج المؤهلات في مستويات محددة وكذلك كيفية تطبيق مدخل نواتج التعلم، حيث تم إدراج كافة المؤهلات من نفس النوع داخل نفس المستوى من الإطار ضماناً لوضوح نظامي التعليم والمؤهلات ، ولكن هناك بعض الاستثناء في هذا الشأن، فعلى سبيل المثال هناك بعض مؤهلات قطاع التعليم والتدريب المهني يمكن أن يتم إدراجها في مستوى أعلى من المستوى الخاص بالمؤهل الأساسي، وذلك في حالة اختلاف متطلبات المستوى في مؤهلات أخرى من نفس نوع المؤهل.

وقد أكد المقترح الحكومي بشأن الإطار الفنلندي للمؤهلات على الدور الحيوي للإطار في تعزيز استخدام مدخل نواتج التعلم لوصف توقعات الأفراد وفي تحسين جودة التعليم والتدريب وجودة مؤسساته؛ ومن ثم يمكن أن يصبح الإطار الفنلندي للمؤهلات بمثابة أداة للتطوير على المدى البعيد، حيث يرى أصحاب المصلحة أن استخدام نواتج التعلم كمحددات وصفية لمستويات الإطار يعد فرصة قوية لزيادة الاتساق بين المؤهلات المختلفة في فنلندا، كما أن نجاح الإطار في تحقيق أهدافه سوف يعتمد بشكل أساسي على مدى قدرته على أن يصبح أداة للتحسين التدريجي لنظام المؤهلات على كافة المستويات، وكذلك على مدى قدرته أن يكون نقطة مرجعية للتقييم وتطوير المناهج الدراسية.

عاشراً- تجربة تونس

يعد الإطار الوطني للمؤهلات في تونس، والذي يطلق عليه "التصنيف الوطني للمؤهلات "Classification national de Qualifications" (CNQ) نتاج للعديد من عمليات الإصلاح التي قامت بها الحكومة بداية من عام ١٩٩٦ وفي مقدمتها المداخل القائمة على الجدارات لتطوير المناهج، حيث أطلقت وزارة التعليم والتدريب مبادرة لوضع إطار وطني للمؤهلات في تونس عام ٢٠٠٧ استجابة لما عرف آنذاك باقتصاد المعرفة وتدعيماً لثقافة التعلم مدى الحياة، وقد كان الهدف الرئيسي من الإطار هو التخلي عن التصنيف المهني السائد والتركيز على التعليم العالي والتدريب المهني. وتم إعداد الإطار رسمياً ووفقاً للقانون عام ٢٠٠٩، ولكن تنفيذه لايزال في طور النمو، ويرجع لك إلى عزوف الشركاء المجتمعين عن المشاركة في عملية التنفيذ بسبب عدم تمثيلهم في اللجنة المنوط بها متابعة عملية التنفيذ. (Allais Stephanie, 2010, pp. 43, 44)

وقد حازت عملية إعداد إطار وطني للمؤهلات في تونس بدعم من المؤسسة الأوروبية للتدريب European Training Foundation (ETF) من خلال مشروع إقليمي يضم العديد من دول البحر الأبيض المتوسط، حيث تم تشكيل مجموعة عمل تكونت من ممثلين عن الوزارات الأساسية، وممثلين عن الصناعة، والنقابات المهنية للإشراف على إعداد الإطار، كما تم تشكيل فريق عمل، داخل وزارة التعليم والتدريب لبدء العمل وبدعم فني من المؤسسة الأوروبية للتدريب. وخلال العامين ٢٠٠٧ و ٢٠٠٨ كان هناك تركيزاً على تصميم الإطار ووضع التصور الخاص به، وكذلك الإطار المفاهيمي، وتوضيح المصطلحات، وتحديد مستويات الأنشطة المتوافقة مع واقع سوق العمل، وتحديد المحددات الوصفية للمؤهلات لكل مستوى من المستويات على

حدة وذلك بالنسبة للنظام الحالي للمؤهلات، هذا بالإضافة إلى التخطيط للاعتراف بالتعلم غير الرسمي ووضع المعايير وتبع ذلك فترة من المراجعات والمناقشات مع مجموعة ممثلة من الوزارات الأخرى. هذا ويعد الإطار الوطني للمؤهلات جزءاً من استراتيجية واسعة النطاق لإصلاح القطاع العام وتطويره من خلال التركيز على تحسين كل من الكفاءة والفعالية مع التأكيد على ربط الميزانية بالأداء والنواتج وتحقيق اللامركزية في نظم التعليم والتدريب. (Allais Stephanie, 2010, p. 44)

وكما سبق الذكر، فقد تم إعداد الإطار الوطني للمؤهلات رسمياً وفقاً للقانون عام ٢٠٠٩، وقد تكون الإطار آنذاك من سبعة مستويات، ومن المرجح أن تزداد هذه المستويات إلى ثمانية مستويات أسوة بالإطار بالأوروبي للمؤهلات EQF، هذا وتجدر الإشارة هنا إلى أنه يشار إلى إطار المؤهلات باعتباره تصنيفاً للمؤهلات أكثر من كونه إطاراً لهذه المؤهلات، حيث يركز على تحسين التصنيف المهني الحالي وجعله أكثر منطقية، وذلك من خلال وضع المحددات الوصفية للمستويات المكونة للإطار وكذلك نواتج التعلم. (Allais Stephanie, 2010, p. 44)

أهداف الإطار الوطني للمؤهلات في تونس

تم وضع الإطار الوطني للمؤهلات في تونس ليحقق الأهداف التالية: (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p. 548)

١-المساهمة في تحقيق فهم أفضل للجدارات.

٢-سد الفجوة بين الاقتصاد والتدريب.

٣-توفير مرجعية مشتركة لتعزيز سبل الحراك الجغرافي، والمهني، والقطاعي.

٤-وضع كافة أنماط التعلم في الاعتبار، وذلك من منظور التعلم مدى الحياة.

٥-الحد من النهايات المغلقة لمسارات التعلم.

مشاركة أصحاب المصلحة

شارك أصحاب المصلحة خلال مرحلة تصميم الإطار على مستويين بقيادة وتوجيه من قبل وزارة التعليم والتدريب المهني، حيث تم تشكيل فريقي عمل، وذلك على النحو التالي: (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p. 549)

- فريق فني يتألف من مديرين من المديرية العامة للمعايير والتقييم وكذلك من قطاع هندسة التدريب ومركز تدريب المدربين، وينوط بهذا الفريق مسؤولية تنسيق المهام الفنية المختلفة.
- فريق فني وطني يتألف من ممثلين عن وزارة التعليم والتدريب، ومكتب رئيس الوزراء، والشركاء المجتمعين (سواء من أصحاب الأعمال أو العاملين والموظفين)، واتحاد التشييد، واتحاد السياحة، وينوط بهذا الفريق مسؤولية متابعة كافة أبعاد العملية وتوجيهها.

وقد تم عقد عدة لقاءات خلال عملية تصميم الإطار، وخلال هذه اللقاءات تمكنت الإدارة من تحقيق قدر كبير من السيطرة والهيمنة على الإصلاحات الخاصة بالمؤهلات، وغيرها من القضايا الأخرى مثل ضمان الجودة، بينما شعر الشركاء المجتمعين بتهميش واضح لدورهم في عملية تصميم الإطار خاصة وأن هذه اللقاءات كانت تعقد داخل وزارة التعليم والتدريب المهني، ولذلك عزف الشركاء المجتمعين عن المشاركة الفعالة في عملية التنفيذ، كذلك فبعد ثورة يناير عام ٢٠١١ ظهرت منظمات جديدة لأصحاب الأعمال وكذلك نقابات عمالية جديدة، ومن ثم فإن السلطات الوطنية التي

كانت تتعامل لعقود مع منظمة واحدة لكل من الشركاء المجتمعين أصبحت تتعامل مع منظمات متنوعة. (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p. 550)

المحددات الوصفية لمستويات الإطار:

تم تصميم إطار المؤهلات في تونس باعتباره تصنيفاً للمؤهلات، فهو يتسم بالشمولية، فيضم كل من التعليم العام، التعليم والتدريب المهني، والتعليم العالي، ويتكون من سبعة مستويات، كما يتضمن ستة محددات وصفية هي: (المعرفة، والمهارات، والجدارات، وتشمل (التعقد، الاستقلالية، المسؤولية، والتكيف، والمعرفة، والخبرة الفنية). (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p. 549)

وقد صدر مرسوم رسمي عام ٢٠٠٩ يحدد التصميم التفصيلي للإطار الوطني للمؤهلات بما في ذلك الجهة المسؤولة عن إدارته، كما تم تشكيل لجنة وطنية تحت إشراف مجلس تنمية الموارد البشرية، وتحددت مهمتها في تنفيذ الإطار ومتابعته. وفي الآونة الأخيرة اتخذت اتحادات القطاعات المبادرة لوضع المعايير المهنية التي سوف تكون بمثابة المرجعية لمقدمي الخدمات التدريبية يتم في ضوءها وضع المؤهلات والمناهج وقد تم تنفيذ هذه المبادرة بتمويل حكومي في خمس قطاعات. (Allais Stephanie, 2010, p. 44)

هذا وقد أعرب أصحاب المصلحة عن رغبتهم في وضع برامج للاعتراف بالتعلم السابق والتحقق من صحته، وقد تم تنفيذ مبادرة استطلاعية بهذا الشأن في كل من قطاع الملابس الجاهزة وقطاع السيارات، ولكن لم يلي هذه المبادرة اتخاذ أي قرارات لوضع نظام وطني للاعتراف بالتعليم السابق. كذلك فإن نظام التعليم والتدريب في تونس يعاني من غياب المسارات مثل المسارات التي تتيح التنقل ما بين التدريب المهني والتعليم العالي، وإذا استمر

الأطـار كـذلك، فـإن ذلـك مـن شـأنه أن يعرقـل التقـدم فـي التصـنيف الـوطني للمؤهلات (CNQ) وتطويره، كما سيعرقل بناء المسارات داخل هذا التصنيف. (The European Centre for Development of Vocational Training ((Cedefop), European Training Foundation (ETF), p. 76

مضاهاة الإطار الوطني للمؤهلات بالأطر الإقليمية

تعد اتفاقية بولونيا The Bologna Process هي المحرك الأساسي لإصـلاح التعليم العـالي فـي تونس، حيـث صـدر قراراً رسمياً فـي سبتمبر عـام ٢٠١٢ بشـأن إنشـاء هيئـة وطنيـة للتقيـيم، وضـمان الجـودة، والاعتمـاد تحـت إشراف ورعاية وزارة التعليم العالي، وتتكون هذه الهيئة من قسمين أحدهما يتولى مسؤولية تقييم مؤسسات التعليم العالي واعتمادها، بينما يتولى الأخر مسؤولية المناهج. (The European Centre for Development of Vocational (Training (Cedefop), 2017, p. 548

هـذا وقـد قـدمت وزارة التـدريب المهنـي إطـاراً نظريـاً لمضـاهاة الإطـار الوطني للمؤهلات في تونس مع نظيره الأوروبي، ولكن لم يتم الاعتراف بـه من قبـل الجانـب الأوروبـي، حيـث أن توصـيات الإطـار الأوروبـي للمـؤهلات لا تتضمن الموافقة على إجراء عملية المضاهاة بالنسبة للدول غير الأعضاء في عملية التعليم والتدريب ٢٠٢٠ التابعة للاتحاد الأوروبي. (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), (European Training Foundation (ETF), p. 77

كذلك تشارك تونس وستة دول أخرى هي: مصر، والمغرب، والأردن، وفرنسا وإيطاليا، وإسبانيا فـي مشروع إقليمـي يتعلـق بـالمؤهلات الأكاديميـة تـم اطلاقـه مـن قبـل المؤسسـة الأوروبيـة للتدريب (ETF) فـي عـام ٢٠١٠، حيـث يهدف المشروع إلـى تعزيز سبل الشراكة الإقليمية والأورومتوسطية في القضايا

المتعلقة بالمؤهلات، وقد تم صياغة المشروع في ثلاثة أبعاد على النحو التالي: (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), European Training Foundation (ETF), p. 77)

- التواصل وتبادل المعلومات بين الدول المشاركة في المشروع حول القضايا المتعلقة بتصميم الأطر الوطنية للمؤهلات وتنفيذها، وذلك مع التركيز على الإدارة، والحوكمة، وضمان الجودة.
- تعزيز الشفافية والموثوقية في المؤهلات في اثنين من القطاعات الاقتصادية وهما السياحة والبناء والوصول إلى فهم مشترك بشأنها، وذلك على المستوى الإقليمي.
- دمج التطورات في المكون القطاعي الإقليمي مع التطورات الوطنية في مجال إعداد أُطر المؤهلات وتنفيذها.

وكان من ضمن أنشطة المشروع أن يقوم فريق فني من تونس يضم أصحاب المصلحة الأساسية بعرض أربعة مؤهلات (اثنان من كل قطاع) وفقاً للمحددات الوصفية للإطار الأوروبي للمؤهلات، وقد كان ذلك بمثابة فرصة جيدة لتونس لاستخدام مدخلاً جديداً قائماً على نواتج التعلم لوصف المؤهلات، وهذا من شأنه المساعدة في تطبيق الإطار الوطني للمؤهلات في تونس والقائم أيضاً على نواتج التعلم. (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), European Training Foundation (ETF), p. 77)

الدروس الهامة والخطط المستقبلية

تعد تونس من أكثر الدول المنطقة تقدماً في مجال إعداد أطر المؤهلات، إلا أن الأمر يستلزم تحقيق التماسك في نظم التعليم والتدريب، وكذلك التنسيق ما بين قطاع التعليم والتدريب، هذا بالإضافة إلى ضرورة وجود

فهم مشترك بين كافة الأطراف المعنية وأصحاب المصلحة حول الإطار. إلا أنه ومع احداث ثورة ٢٠١١ تم عرقلة العديد من المبادرات، ولكن في الوقت نفسه لم يتم تجاهل قضية المؤهلات، كذلك فإن توقعات أصحاب المصلحة المتعلقة بالحراك ربما سوف تمثل ضغطاً قد يسهم في مضاهاة المؤهلات ومحاذاتها بمرجعية مشتركة على المستويين الوطني والدولي. كذلك فإن المناقشات والمباحثات الجارية ما بين تونس وأوروبا بشأن شراكة مستقلة تهدف إلى تعزيز الحراك من خلال التركيز على البعد الخاص بالمهارات ربما يساعد إلى قدر كبير في إعادة إصلاح التصنيف الوطني للمؤهلات ودفعه نحو مرحلة التنفيذ. (The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2017, p. 550)

في ضوء ما سبق عرضه من شرح تفصيلي للتجارب العالمية في إعداد الأُطر الوطنية للمؤهلات يوضح الجدول التالي أوجه للمقارنة بين هذه الأُطر تمهيداً للاستعانة بنتائجها في بناء الرؤية الاستراتيجية المقترحة لإعداد إطار وطني للمؤهلات في مصر، وذلك على النحو التالي:

جدول (٨)

مقارنة بين أُطر المؤهلات في الدول محل الدراسة

الدولة	نطاق الإطار	عدد المستويات	المحددات الوصفية	الهدف العام	نشأة الإطار	الجهة المسؤولة
استراليا	إطار وطني شامل للمؤهلات يضم كافة المؤهلات التي يتم منحها في استراليا، ويضم ثلاثة	١٠	• المعرفة، وتشمل (العمق، مستوى التعقد، أنواع المعرفة) المهارات، وتتضمن • (الأنواع، مستوى التعقد بما في ذلك المهارات المعرفية) تطبيق المعرفة والمهارات، •	• إصلاح نظم التعليم والتدريب لضمان اتساق العلاقات بين المؤهلات المختلفة بما يتيح فرص التوظيف والتعلم المستمر ويعززها.	١٩٩٥	مجلس إطار المؤهلات الاسترالي.

الدولة	نطاق الإطار	عدد المستويات	المحددات الوصفية	الهدف العام	نشأة الإطار	الجهة المسؤولة
	أُطر فرعية للمؤهلات.		وتشير إلى تطبيق المعرفة والمهارات في السياقات المختلفة من حيث الاستقلالية، والمسؤولية، والمحاسبية)			
جنوب افريقيا	إطار وطني شامل للمؤهلات يضم كافة قطاعات التعليم والتدريب	١٠	• مجال المعرفة. • Knowledge literacy. • المنهج والإجراء. • حل المشكلات. • الأخلاقيات والممارسات المهنية. • الحصول على المعلومات ومعالجتها وإدارتها. • إنتاج المعلومات وتوصيلها. • السياق والنظم. • إدارة التعلم. • المحاسبية.	• استبدال كافة المؤهلات بمؤهلات جديدة قائمة على نواتج التعلم.	١٩٩٨	هيئة المؤهلات الجنوب أفريقية (SAQA)
نيوزلندا	إطار وطني شامل للمؤهلات يضم كافة المؤهلات المعترف بها رسمياً والتي يتم منحها من خلال نظم التعليم والتدريب الرسمية وغير	١٠	• المعرفة. • المهارات. • تطبيق المعرفة والمهارات (مستوى المسؤولية وإدارة الذات والأخر).	• تعزيز الاعتراف بالإنجاز التعليمي.		هيئة المؤهلات النيوزلندية (NZQA)

الدولة	نطاق الإطار	عدد المستويات	المحددات الوصفية	الهدف العام	نشأة الإطار	الجهة المسؤولة
	الرسمية.					
ماليزيا	إطار وطني شامل للمؤهلات (مع استبعاد المؤهلات المدرسية)، ويضم ثلاثة أُطر فرعية	٨	• المعرفة المرتبطة بمجال التخصص. • المهارات العملية والتطبيقية. • المهارات والمسؤوليات الاجتماعية. • القيم، والاتجاهات، والمهنية. • مهارات التواصل، والقيادة، والعمل الفريقي. • المهارات العلمية ومهارات حل المشكلات. • المهارات الإدارية ومهارات ريادة الأعمال. • مهارات إدارة المعلومات.	• أداة لتطوير المؤهلات وتصنيفها وفقاً للمعايير الوطنية والدولية. • أداة لتعزيز التعلم مدى الحياة.	٢٠٠٧	• هيئة المؤهلات الماليزية (MQA) • وزارة التعليم العالي. • وزارة تنمية الموارد البشرية.
الدنمارك	إطار وطني شامل يضم كافة مستويات وأنواع المؤهلات التي يتم منحها من خلال نظم التعليم والتدريب الرسمية وغير الرسمية	٨	• المعرفة وتشمل (الأنواع، التعقد، الفهم). • المهارات وتتضمن (الأنواع، أداء المهام، التواصل). • الجدارة وتنطوي على (المرونة، التعاون، المسؤولية).	• خلق فرص أفضل للاعتراف بالمعارف والمهارات، والجدارات المكتسبة من خلال نظم تعليم الكبار ونظم التدريب المستمر. • تعزيز فرص التعلم مدى الحياة والتحقق من مصداقية التعلم الرسمي والغير رسمي.	٢٠٠٩	• لجنة تنسيقية تضم ممثلين من كل من وزارة التعليم ووزارة العلوم والتكنولوجيا والابتكار، ووزارة

الدولة	نطاق الإطار	عدد المستويات	المحددات الوصفية	الهدف العام	نشأة الإطار	الجهة المسؤولة
						الثقافة، ووزارة الشئون الاقتصادية والتجارية. • لجنة المنسقين الدنمارك.
فنلندا	إطار وطني شامل يضم كافة المؤهلات المعترف بها في فنلندا	٨	• المعرفة • المهارات • الجدارات الاساسية	• زيادة شفافية المؤهلات على المستويين الوطني والدولي. • تعزيز قابلية المؤهلات للمقارنة.	٢٠١٧	المجلس الوطني الفنلندي للتعليم.
تونس	إطار وطني شامل يضم قطاعات التعليم والتدريب العام والمهني والتعليم العالي.	٧	• التعقد • الاستقلالية • المسؤولية • التكيف • المعرفة • السلوك • المعرفة التطبيقية	• تحسين التصنيف المهني وجعله أكثر منطقية. • تعزيز التعلم مدى الحياة.	٢٠٠٩	مجلس تنمية الموارد البشرية.
الإطار الأوروبي	إطار إقليمي شامل للمؤهلات.	٨	•المعرفة. •المهارات. •الاستقلالية والمسؤولية.	• توفير مرجعية مشتركة لتعزيز شفافية المؤهلات. • تيسير انتقال المؤهلات. • دعم عمليات التعلم مدى الحياة.	٢٠٠٨	الفريق الاستشاري للإطار.

من الجدول السابق يتضح أن في كافة التجارب التي تم عرضها اتجهت الدول إلى إعداد أُطر شاملة تضم جميع المؤهلات المعترف بها داخل الدولة، كما تراوح عدد مستويات الأُطر بها ما بين ٨ و ١٠ مستويات فيما عدا تونس التي يتحدد عدد مستويات إطارها الوطني في سبعة مستويات تسعى حاليا إلى إضافة المستوى الثامن أُسوة بالإطار الأوروبي للمؤهلات.

كما يتضح من الجدول أن من الممارسات الدولية المتعارف عليها قيام الول محل الدراسة بإسناد إدارة أُطر المؤهلات بها إلى هيئات مستقلة قد يعاونها بعض الوزارات المعنية، كما تدور الأهداف العامة لهذه الأُطر حول ثلاثة أهداف رئيسية تتمثل في دعم عمليات التعلم مدى الحياة، والاعتراف بالتعلم السابق، وإصلاح نظم التعليم والتدريب والمؤهلات في ضوء نواتج التعلم.

ومن الملاحظ كذلك من خلال الجدول السابق الاختلاف بين الدول فيما يتعلق بفئات المحددات الوصفية؛ فبعض الدول تقتصر على التصنيف الأساسي لفئات المحددات الوصفية المتمثلة في المعرفة، والمهارات، والجدارة، في حين تأخذ فئات المحددات الوصفية شكل أكثر تفصيلاً في بعض الدول الأخرى مثل ماليزيا، وجنوب افريقيا، واستراليا.

ومما سبق يمكن القول أنه لا توجد طريقة واحدة هي المثلى يجب أن نتبناها جميع الدول عند تصميم أُطر المؤهلات، وأن الأمر يعتمد بشكل أساسي على السياقات الوطنية لكل دولة، فعلى كل دولة أن تتبنى التدابير التي تتناسب مع حجمها، وتقاليدها، وهياكلها القائمة.

المبحث الثالث– رؤية استراتيجية لتصميم إطار وطنى للمؤهلات فى مصر

لقد أصبحت الأُطر الوطنية للمؤهلات اتجاهاً عالمياً تأخذ به العديد من دول العالم لإصلاح نظمها التعليمية والتدريبية منذ نهاية التسعينات، وقد شهد هذا المجال توسعاً ملحوظاً في الدراسات والوثائق التي تناولت القضايا المفاهيمية والقضايا المتعلقة بأهمية هذه الأطر، وأهدافها، وأنواعها، هذا بالإضافة إلى الوثائق الرسمية التي تناولت تجارب العديد من الدول في إعداد أُطر المؤهلات، في حين نجد ندرة في الدراسات والوثائق التي تناول متطلبات إعداد أُطر المؤهلات، وكذلك التي تتناول خطوات ومراحل هذا الإعداد؛ ومن ثم يأتي هذا الجزء من البحث بمثابة محاولة لوضع رؤية استراتيجية تساعد صانعي السياسات فى مصر في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن كيفية إعداد إطار للمؤهلات وتوظيفه في تلبية احتياجات النظم التعليمية والتدريبية.

المبادئ التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية

١– الاستفادة من التجارب العالمية في تصميم أُطر المؤهلات وتنفيذها سواء في الدول محل الدراسة أو غيرها من الدول التي تم الاطلاع على تجاربها، ولم يتضمنها الدراسة الحالية (ماليزيا – جنوب أفريقيا – أستراليا – الاتحاد الأوربي – نيوزيلندا).

٢– الإقرار بأنه لا توجد طريقة واحدة هي المثلى يجب أن نتبناها جميع الدول عند تصميم وتنفيذ أُطر المؤهلات.

٣– إسهام إطار المؤهلات في حل العديد من المشكلات التي تعاني منها نظم التعليم والتدريب في مصر.

٤– من الضرورى مراجعة اي قرارات أو آراء تم اتخاذها بشأن تصميم الإطار فى كل مرحلة من مراحل إعداده.

٥- مراعاة طبيعة نظم المؤهلات فى مصر عند تصميم إطار المؤهلات مع ضرورة التأكيد على اتخاذ قرارات بشأن تعديلات فى نظم وتطبيقات المؤهلات حتى يمكن تسكينها فى مستويات تتناسب معها تمهيدا لإدراجها فى عمليات التدويل التى تمثل هدف هام من أهداف العمل وفق إطار المؤهلات.

وفيما يلي عرض مفصل لكل مرحلة من مراحل تصميم وإعداد الأُطر الوطنية للمؤهلات.

عناصر الرؤية الاستراتيجية

تتبلور الرؤية الإستراتيجية المقترحة ثلاثة عناصر أولها خطة عمل مقترحة لإعداد إطار المؤهلات تتمثل فى عدة خطوات إجرائية وثانيا متطلبات تنفيذ تلك الرؤية والعنصر الأخير يعرض لأهم المعوقات التى قد يتم مواجهتها عن تطبيقها. وفى كل عنصر من العناصر السابق الإشارة إليها يتم الاستفادة من أفضل الممارسات التى تم عرضها فى الجزء السابق من البحث بالإضافة إلى مراعاة طبيعة نظم المؤهلات فى مصر

العنصر الأول: خطة عمل مقرحة لتصميم اطار وطني للمؤهلات فى مصر

يعرض العنصر الحالى لخطة عمل إجرائية تتحدد فى عدة مراحل يمكن الاسترشاد بها عند تصميم إطار المؤهلات والتى يحددها الشكل التالى:

شكل (٤)

مراحل إعداد إطار وطني للمؤهلات في مصر

المرحلة الأولى: التحليل الدقيق لمشكلات المؤهلات في مصر:

تهدف هذه المرحلة إلى التحقق من وجود مشكلة أو حاجة حقيقية يجب مواجهتها وتلبيتها، والتعرف على ما إذا كانت هذه المشكلة تؤثر على كافة قطاعات التعليم والتدريب أم يقتصر تأثيرها على قطاع واحد فقط، فمن غير المجدي طرح حلول لمشكلات غائبة وغير واقعية، كذلك فمن الضروري تحديد الأولويات ولا سيما في حالة محدودية الموارد، وما يلي أداة مقترحة يمكن من خلالها عمل تحليل أولى للأهداف والأغراض التي يمكن أن تحقق من خلال إعداد إطار المؤهلات، علماً بأن قائمة المشكلات والاحتياجات المطروحة هي مجرد نموذج للاسترشاد.

جدول (٩)

التحليل الأولى لمشكلات المؤهلات فى مصر عند الشروع في إعداد الإطار

المشكلة/ الحاجة	التحديد الدقيق للمشكلة / الحاجة	الدور الذي يلعبه الإطار لمواجهة المشكلة/ الحاجة
يواجه المتعلمين صعوبات تتعلق بالالتحاق ببرامج التعليم والتدريب ومن ثم المؤهلات التي تناسب احتياجاتهم.	-تحديد قطاعات التعليم والتدريب التى تعانى من المشكلة. -تحديد المؤهلات التي تبدو فيها المشكلة أعقد. - تحديد ما إذا كان هناك حاجة لاستحداث مؤهلات بناء على متطلبات سوق العمل والطلب الاجتماعى	- توسيع نطاق المؤهلات لتلبية احتياجات المتعلمين. - تصميم المؤهلات على النحو الذي يتيح قدر كبير من المرونة. (من خلال نظام الموديولات/ الوحدات modularization وهو النظام الذي تتكون فيه المؤهلات من مجموعة الموديولات/ الوحدات وكل من هذه الوحدات بمثابة شهادة

المشكلة/ الحاجة	التحديد الدقيق للمشكلة / الحاجة	الدور الذي يلعبه الإطار لمواجهة المشكلة/ الحاجة
	تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لمراجعة طريقة تصميم المؤهلات. -تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لمراجعة الممارسات الخاصة بمؤسسات التعليم والتدريب التى تطرح الؤهلات.	مستقلة، وكذلك من خلال الاعتراف بالتعلم السابق. - تطبيق نظام الجودة الاعتماد المؤسسي لتشجيع المؤسسات على تبني ممارسات أكثر مرونة مثل: تقييم الاحتياجات، اتاحة الموديولات/ الوحدات في أوقات مناسبة، وتقديم حزم فردية للتعلم.
يواجه المتعلمين صعوبات تتعلق بالتقدم في نظام التعليم والتدريب.	- تحديد قطاعات التعليم والتدريب التي تظهر داخلها أو بينها المشكلة. - تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لاستحداث مؤهلات لخلق مسارات تقدم واضحة ولسد الفجوات القائمة. - تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لتعديل وتطوير المؤهلات القائمة بحيث تتناسب معاً بشكل أفضل. - تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لشرح النظام بشكل	- استحداث مؤهلات من شأنها ملئ الفجوات الموجودة في مسارات التقدم. - اتخاذ الإجراءات والترتيبات اللازمة لتحسين الترابط بين المؤهلات وتيسير عمليات المقارنة بين هذه المؤهلات وتحسين آليات إرشاد المتعلمين. - توفير معلومات واضحة للأصحاب المصلحة

المشكلة/ الحاجة	التحديد الدقيق للمشكلة / الحاجة	الدور الذي يلعبه الإطار لمواجهة المشكلة/ الحاجة
	أفضل وأكثر وضوحاً لأصحاب المصلحة.	
يشعر أصحاب المصلحة أن المؤهلات لا تتلائم مع الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية الحالية.	- تحديد قطاعات التعليم والتدريب التى تعانى من المشكلة. -تحديد المؤهلات التي تبدو فيها المشكلة أعقد. - تحديد ما إذا كان هناك تباطؤ إجراءات مراجعة المؤهلات. - تحديد ما إذا كان هناك ضعف في مشاركة أصحاب المصلحة في وضع المعايير وصياغة المؤهلات.	-وضع إجراءات منهجية منظمة لإعداد وتطوير المؤهلات قبل طرحها وكذلك مراجعتها بعد إتاحتها، على سبيل المثال: ▪ إعداد ومراجعة المؤهلات القائمة على النواتج من خلال الاستعانة بآراء أصحاب المصلحة. ▪ وضع الآليات اللازمة لضمان المشاركة الفعالة من قبل أصحاب المصلحة.
ضعف الاتساق في تطبيق المعايير في التقييم المؤدي إلى منح المؤهلات.	-تحديد قطاعات التعليم والتدريب التى تعانى من المشكلة. -تحديد المؤهلات التي تبدو فيها المشكلة أعقد. -تحديد ما إذا كان هناك عدم تحديد دقيق وواضح للمعايير.	- تحديد المعايير المطلوبة بشكل واضح في المؤهلات المدرجة في الإطار.

المشكلة/ الحاجة	التحديد الدقيق للمشكلة / الحاجة	الدور الذي يلعبه الإطار لمواجهة المشكلة/ الحاجة
	– تحديد ما إذا كان هناك غياب للإجراءات اللازمة لضمان الاتساق بين المؤسسات.	
وجود فروق جوهرة فيما يتعلق بجودة التعليم والتدريب التي تقدمه المؤسسات المختلفة.	تحديد قطاعات التعليم والتدريب التى تعانى من المشكلة. –تحديد المؤهلات التي تبدو فيها المشكلة أعقد.	أن تكون كافة المؤسسات المانحة للمؤهلات المدرجة في إطار المؤهلات معتمدة على المستوى الوطني.
وجود صعوبات في الاعتراف بالمؤهلات المصرية من قبل دول أخرى.	–تحديد قطاعات التعليم والتدريب التى تعانى من المشكلة. – تحديد ما إذا كان هناك عدم وضوح في مستويات المؤهلات. – تحديد ما إذا كان هناك مخاوف بشأن محتوى البرامج وبشأن نظام ضمان الجودة في مصر.	– مضاهاة لإطار المؤهلات في مصر ومقارنته مرجعياً مع الأُطر الأخرى إقليمياً ودولياً. – بناء معايير دولية عند إعداد المؤهلات. – التعاون مع دول الجوار لوضع أُطر إقليمية للمؤهلات.

ومما سبق يمكن القول بأن إجراءات هذا التحليل المبدئي على النحو سالف الذكر من شأنه أن يقدم أساساً منطقياً لإعداد الأُطر الوطنية للمؤهلات،

كما أن هذا التحليل يمكن صانعوا القرار من تجاوز الخطاب العام المرتبط بأُطر المؤهلات والتركيز على الاحتياجات الفعلية للدولة، فهذا التحليل قد يؤدي إلى التركيز على بعض الأهداف دون غيرها أو قد يشير إلى ضرورة تركيز الجهود على أحد قطاعات التعليم والتدريب دون غيرها هذا بالإضافة إلى كونه يرسي الدعائم للمدخل الموجه بالاحتياجات في إعداد أُطر المؤهلات وتنفيذها.

المرحلة الثانية: تحديد نطاق إطار المؤهلات فى مصر

ففى مصر هناك ثلاث قطاعات أساسية للتعليم هى التعليم العام والتعليم العالى والتعليم والتدريب المهني. وعلى الرغم من أن معظم الدول تسعى جاهدة لوضع إطار شامل للمؤهلات إلى أن الرؤية الحالية تنحاز للإستراتيجية الاخرى والتى تبتها دول عديدة وهى الاقتصار على أحد القطاعات واستكمال القطاعات الأخرى في مراحل تالية، حيث تقترح الاستراتيجية أن يقتصر إطار المؤهلات في مصر في هذه المرحلة على كل من التعليم العام والتعليم العالي، على أن يتم استكماله فيما بعد من خلال إدراج مؤهلات التعليم والتدريب المهني، حيث يساعد هذا المدخل فى التركيز على مشكلات محددة قد ترتبط بقطاعات محددة من التعليم والتدريب دون غيرها، ومن ثم يصبح من الهدر اقحام القطاعات الأخرى في هذه القضايا والمشكلات، ومن ثم يصبح الأخذ بهذا المدخل حلاً موقتاً لحين معالجة هذه القضايا والمشكلات ثم الاتجاه في مرحلة تالية لإعداد الإطار بشكله الشامل.

المرحلة الثالثة: وضع الغايات والأهداف الإستراتجية للإطار المصرى للمؤهلات

بناء على الرؤية التحليلية التى تم تقديمها فى المبحث الثانى للبحث يمكن اقتراح غايتان رئيسيتان لإطار المؤهلات في مصر وهما تعزيز التعلم مدى الحياة وضمان الجودة والاعتماد كما يلى.

الغايـة الأولـى: تعزيـز الـتعلم مـدى الحيـاة وتتضـمن الأهـداف الاسـتراتيجية التالية:

- تحسـين عمليـات الفهـم المرتبطـة بمسـارات التعلـيم والمـؤهلات والعلاقات بينها.
- تحسين فرص الالتحاق بالتعليم والتدريب.
- خلق حوافز للمشاركة في التعليم والتدريب.
- تيسير مسارات التقدم، ومن ثم تعزيز الحراك الطلابي والتنقل الوظيفي.
- زيادة فرص انتقال رصيد الساعات المعتمدة فيما بين المؤهلات.
- زيادة فرص الاعتراف بالتعلم السابق.

الغاية الثانية ضمان الجودة والاعتماد وتتضمن الأهداف الاستراتيجية التالية:

- ضمان ارتباط المؤهلات بالاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية.
- ضمان تحديد معايير التعليم والتدريب من خلال نواتج التعلم مع ضمان استمرارية تطبيقها واتساقها.
- التحقق من استيفاء مقدمو الخدمات التعليمية والتدريبية لمعايير الجودة المحددة.
- تحقيق الاعتراف الدولي للمؤهلات المصرية.

المرحلة الرابعة: وضع نظام لمستويات الإطار المصرى للمؤهلات

وتتحدد خطوات إعداد نظام مستويات أُطر المؤهلات على النحو التالي:

أ. **تحديد عدد المستويات.**

تقترح الرؤيـة الحاليـة أن يتكون إطار المؤهلات فـي مصـر من ثمانيـة مستويات علـى أن يكـون المستوى الأول هو الأدنـى والمستوى الثامن

هو الأعلى، حيث يتوافق هذا العدد مع الأوضاع السائدة لنظم التعليم والتدريب وهيكل سوق العمل في مصر، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٠)

المستويات المقترحة لإطار المؤهلات في مصر

المستوى	المؤهلات	الاعتراف بالتعلم السابق
١	شهادة التعليم الإبتدائي	
٢	شهادة التعليم الإعدادي	
٣	شهادة التعليم الثانوي	
٤	شهادة التعليم فوق المتوسط	
٥	درجة البكالوريوس/الليسانس	
٦	الدبلومات العليا	
٧	الماجستير	
٨	الدكتوراه	

ب. وضع المحددات الوصفية.

تقترح الرؤية الاستعانة بالتصنيف الثلاثي (المعرفة، والمهارات، والجدارات الأساسية) كأساس لصياغة المحددات الوصفية لمستويات أُطر المؤهلات بحيث تكون بمثابة نواتج عامة ورئيسية.

جدول (١١)

العناصر الأساسية المقترحة لفئات المحددات الوصفية

العناصر الأساسية لفئات المحددات الوصفية		
المعرفة	**المهارات**	**الجدارات**
▪المفـــــاهيم و/ أو الحقائق	▪المعرفية ▪التطبيقية	▪المسؤولية ▪الاستقلالية

▪المعارف النظرية	▪الاجتماعية	

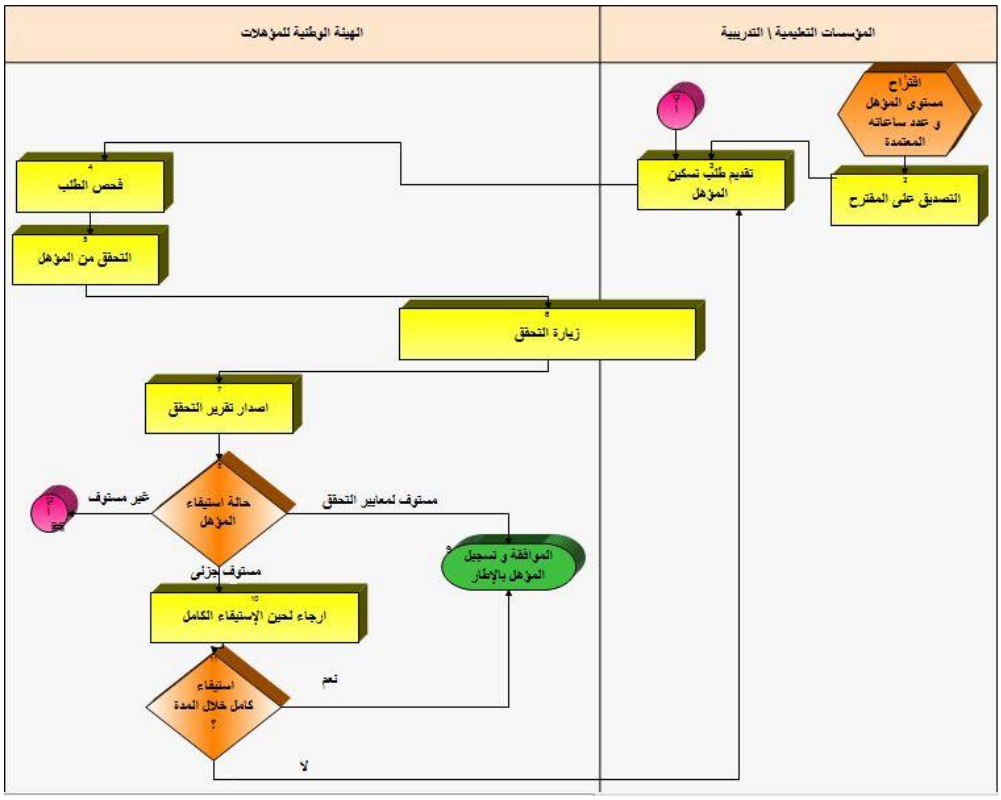
ج.تحديد نظام الساعات المعتمدة.

تستند الساعات المعتمدة لإطار المؤهلات على ساعات التعلم الافتراضية التي يحتاج إليها المتعلّم في مستوى معين لإنجاز مجموعة من مخرجات التعلم المطلوبة، ويتم الاستفادة من عدد الساعات المعتمدة في مقارنة عمق وحجم التعلم. وعند القيام بتحديد عدد الساعات المعتمدة لكل مستوى من مستويات إطار المؤهلات تقترح الرؤية الحالية وضع ما يلي في الاعتبار:

- الأهداف التي سعى البرنامج/المؤهل إلى تحقيقها عند تصميمه.
- نوعية المتعلمين المستهدفة من البرنامج/المؤهل.
- م طبيعة الخبرات السابقة لدى المتعلمين المستهدفين.
- طبيعة التقدم المتوقع إحرازه من البرنامج/المؤهل.
- االمحتوى المتوقع للتعلم. (المتوقع من المتعلمين معرفته، والمتوقع منهم القيام به، والأمور المعروفة لديهم، والجديد بالنسبة لهم؛ والذي سوف يتطلب المزيد من التدريس والممارسة.
- طبيعة الأنشطة التعليمية (التعلم/التدريب الرسمي، أنشطة التعلم/التدريب غير الرسمي، الدراسة والمتابعة الذاتية، عمليات الإرشاد والتوجيه، التقييم....الخ).

المرحلة الخامسة: تسكين المؤهلات بإطار المؤهلات في مصر

تقترح الرؤية الحالية أن تتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٥)

عملية تسكين المؤهلات بإطار المؤهلات في مصر

١- تشكيل لجنة من أعضاء المؤسسة المتقدمة بطلب التسكين تضم ممثلين من ذووي الخبرة في المجالات التالية:

- ✓مجال تخصص المؤهل.
- ✓القطاعات ذات الصلة بتخصص المؤهل.
- ✓الهيئة الوطنية للمؤهلاتفي مصر.
- ✓التقييم.
- ✓حساب عدد الساعات الافتراضية للتعلم.

وتتحدد الأدوار المنوط بها هذه اللجنة فيما يلي:

- ✓مقارنة مخرجات التعلم المتوقعة من المؤهل بالمحددات الوصفية لإطار المؤهلات.
- ✓اقتراح المستوى المناسب للمؤهل داخل الإطار.
- ✓اقتراح الساعات المعتمدة للوحدات المكونة للمؤهل؛ ومن ثم المؤهل بشكل عام.
- ✓عرض المبررات التي تفسر مقترحات اللجنة بشأن مستوى المؤهل وعدد ساعاته المعتمدة.
- ✓الوصول إلى اتفاق عام بين أعضاء اللجنة حول المقترح.
- ✓عرض التقرير النهائي للجنة رسمياً على أعضاء المؤسسة.

٢- في حالة **عدم موافقة** المؤسسة على قرارات اللجنة يتم عقد مناقشات داخلية تستهدف الوصول إلى اتفاق عام.

٣- عند الوصول إلى اتفاق عام تقوم المؤسسة بتقديم طلب تسكين للمؤهل إلى الهيئة الوطنية للمؤهلات مرفق معه التقرير النهائي للجنة متضمناً لمبررات وأدلة ما توصولوا إليه من قرارات وكذلك الأدلة التي تثبت التزام المؤسسة بمعايير التحقق من المؤهل.

٤- تقوم الهيئة الوطنية للمؤهلات بفحص الطلب المقدم من المؤسسة ومرفقاته للتحقق من استيفاؤها لشروط التقديم واستيفاء المؤهل لشروط التسكين.

٥- يمكن للهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات مراجعة المؤسسة لتقديم أي متطلبات إضافية.

٦- تقوم الهيئة الوطنية للمؤهلات بالتحقق من المؤهلات لضمان استيفاءها لمعايير التحقق، وذلك على النحو التالي:

- ✓تشكيل فريق مختص للتحقق من المؤهلات المطلوب تسكينها بالإطار.
- ✓يقوم الفريق المختص بفحص الوثائق ذات الصلة والمقدمة من المؤسسة.

- ✓يتم التواصل مع المؤسسة لتحديد موعد لزيارة التحقق من قبل الفريق المختص.
- ✓تقوم المؤسسة بتحديد فريق من المعنيين بكل مؤهل من المؤهلات المطلوب تسكينها لتقديم نبذة عامة حول المؤهل والرد على كافة تساؤلات فريق التحقق.
- ✓يقوم أعضاء الفريق بالتشاور حول قرار التحقق، والذي يتمثل في أحد الحالات التالية:

جدول (١٢)

حالات قرار التحقق

الحالة	القرار	الإجراء المتبع
يستوفي المؤهل كافة معايير التحقق	مستوفي لمعايير التحقق	يتم الانتقال للخطوة التالية
يستوفي المؤهل معايير التحقق بشكل جزئي	مرجأ لحين استيفاء كافة معايير التحقق	– تطلب اللجنة من المؤسسة استيفاء المعايير غير المستوفاة خلال فترة زمنية محددة وتقديم الأدلة على استيفاء هذه المعايير. – إذا لم تتمكن المؤسسة من استيفاء المعايير خلال المدة المتفق عليها يعتبر المؤهل غير مستوفي لمعايير التحقق ويجب على المؤسسة إعادة تقديم طلب تسكين المؤهل.
لا يستوفي المؤهل معايير التحقق	غير مستوفي لمعايير التحقق	تقوم المؤسسة بتقديم طلب تسكين جديد عند قيامها باستيفاء معايير التحقق بشكل كامل.

- ✓يقوم رئيس الفريق بصياغة تقرير التحقق ويقوم الأعضاء بالتصديق عليه.
- ✓يقوم رئيس الفريق بعرض التقرير على اللجنة الاستشارية بالهيئة الوطنية للمؤهلاتلمراجعته واعتماده.
- ✓يتم إرسال نسخة من التقرير إلى المؤسسة لإبداء أي ملاحظات.
- ✓للمؤسسة الحق في التظلم على نتيجة عملية التحقق.

٧- تقديم التوصية بتسكين المؤهل من قبل اللجنة الاستشارية بالهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات.

٨- اعتماد قرار تسكين المؤهل من قبل مجلس إدارة الهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات.

٩- اعتماد قرار تسكين المؤهل من قبل مجلس الوزراء.

١٠-نشر بيانات المؤهلات التي يتم تسكينها على كل من الموقع الالكتروني للهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات والمؤسسة.

١١-يجب على المؤسسة إبلاغ الهيئة في حالة قيامها بأي تغيير على المؤهلات التي تم إدراجها بإطار المؤهلات.

١٢-تقوم الهيئة بتقييم التغييرات وتحديد أثرها على مستوى المؤهلات والساعات المعتمدة التي تم الموافقة عليها سابقاً.

١٣-إذا رأت الهيئة أن التغييرات تتسم بالجذرية يجب إعادة التحقق من المؤهلات وإعادة تقديم المؤسسة لطلب تسكينها بإطار المؤهلات.

المرحلة السادسة: إدارة إطار المؤهلات في مصر

تقترح الرؤية الحالية أن يتم إسناد إطار المؤهلات لهيئة عليا مستقلة (الهيئة الوطنية للمؤهلات)، وذلك على النحو التالي:

أ. تبعية الهيئة الوطنية المؤهلات

تُعد الهيئة الوطنية للمؤهلات هيئة عليا مستقلة تتبع بشكل مباشر رئاسة مجلس الوزراء، وتضم مجلسي إدارة الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم قبل الجامعي والإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي.

ب.مهام الهيئة الوطنية للمؤهلات ووظائفها

تقترح الرؤية الحالية إسناد المهام والوظائف التالية للهيئة الوطنية للمؤهلات:

- إعداد الإطار المصري للمؤهلات وتنفيذه، ومتابعته، وإدارته.
- المراجعة المستمرة لإطار المؤهلات وتحديثه بما يتوافق مع التغيرات والممارسات العالمية.
- إعداد درسات دورية حول تقييم أثر إطار المؤهلات.
- انشاء وإدارة سجل وقاعدة بيانات تضم كافة المؤسسات والجهات المانحة للمؤهلات الوطنية في مصر.
- التحسين المستمر للنظم الوطنية للمؤهلات في مصر.
- توفير وإتاحة المعلومات حول المؤهلات والمؤسسات المُدرجة بالإطار المصري للمؤهلات.
- وضع سياسات، وإجراءات، وآليات، ومعايير إدراج الجهات والمؤسسات المانحة في سجل إطار المؤهلات.
- وضع سياسات، وإجراءات، وآليات، ومعايير التحقق من المؤهلات الوطنية تمهيداً لتسكينها بإطار المؤهلات.
- وضع سياسات، وإجراءات، ومعايير تقييم التعلم السابق والاعتراف به.
- التنسيق بين اللجان المتخصصة لإعداد الأطر الفرعية للمؤهلات والتي تتمثل في الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم قبل الجامعي و الإطار الفرعي لمؤهلات التعليم العالي.

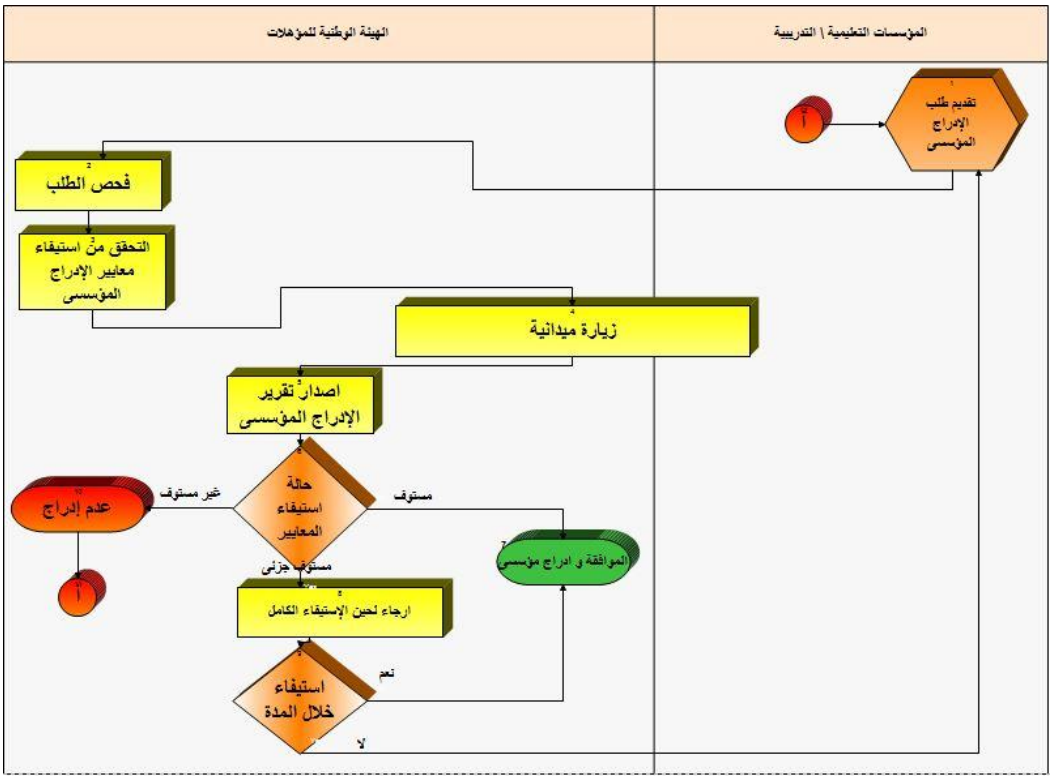
- وضع سياسات وإجراءات التحاق المتعلمين، وانتقالهم، وتقدمهم في المسارات التعليمية المختلفة.
- التنسيق بين الوزارات والجهات المعنية وأصحاب المصلحة.
- نشر الوعي بأهمية إطار المؤهلات والقيمة المضافة المتوقع تحقيقها من جراء تنفيذه.
- مضاهاة الإطار المصري للمؤهلات مع الأُطر الإقليمية والدولية.
- التعاون مع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAA فيما يتعلق بضمان جودة المؤسسات والجهات المانحة للمؤهلات.

المرحلة السابعة: ضمان جودة إطار المؤهلات في مصر

يُعد ضمان الجودة من العناصر الأساسية في إعداد أُطر المؤهلات وذلك من أجل تعزيز ثقة المجتمع الوطني والدولي في المؤهلات المدرجة بهذه الأُطر، ويتم ذلك من خلال العناصر التالية:

١-إجراءات ومعايير تسجيل مقدمي خدمات التعليم والتدريب بإطار المؤهلات (الإدراج المؤسسي)

حيث يجب أن يكون لدى المؤسسات التعليمية والتدريبية هياكل تنظيمية وحوكمة مناسبة لضمان القيام بعملية التعلم في بيئة ملائمة. الأمر الذي يتطلب وجود مجموعة من الشروط المتفق عليها والتي يجب على المؤسسات استيفاؤها لضمان جودة المؤهلات التي تمنحها هذه المؤسسات وبيئة التعلم فيها، وذلك قبل التقدم لتسكين هذه المؤهلات وإدراجها بإطار المؤهلات، وتقترح الرؤية الحالية أن تتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (٦)

عملية الإدراج والتسجيل المؤسسي

أولاً- إجراءات تسجيل وإدراج الجهات المانحة للمؤهلات غير الحاصلة على شهادة الاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAA:

١- تقوم المؤسسة بتقديم طلب الإدراج المؤسسي (التسجيل) إلى الهيئة الوطنية للمؤهلاتمرفق مع الأدلة والشواهد التي تثبت استيفاءها لمعايير التسجيل والإدراج المؤسسي، والتي قد تتمثل فيما يلي:

أ. **الالتحاق والانتقال والتقدم:** أن يكون لدى المؤسسة آليات وإجراءات معتمدة ومعلنة لعملية التحاق المتعلمين وانتقالهم وتقدمهم، وتضمن من خلالها تقديم فرص تعلم ملائمة ومتكافئة لجميع المتعلمين، وازالة كافة الصعوبات التي تحول دون تقدمهم، ودعمهم في مسيرتهم التعليمية أو المهنية، وذلك من خلال

العمليات التالية:

- ✓الالتحاق والقبول
- ✓تراكم ونقل الساعات المعتمدة
- ✓التقدّم والانتقال بين مسارات التعلم
- ✓اعتراف بالتعلّم المسبق
- ✓نظام التظلّم فيما يتعلّق بالالتحاق والانتقال

ب. **تصميم المؤهلات والموافقة عليها ومراجعتها:** أن يكون لدى المؤسسة إجراءات معتمدة ومعلنة لتصميم المؤهلات، والموافقة عليها ومراجعتها، وذلك من حيث:

- ✓حاجات ومبررات طرح المؤهل، من حيث ارتباط المؤهلات باحتياجات سوق العمل والمتعلّمين.
- ✓تصميم المؤهلات.
- ✓توافق المؤهلات مع متطلبات متطلبات الجهة التنظيمية ومتطلبات تصميم إطار المؤهلات.
- ✓توافر مصادر ومصادر تقنية المعلومات والاتصالات والبنية التحتية، والحفاظ عليها لدعم إنجاز المتعلّمين لمخرجات التعلّم المستهدفة.
- ✓اعتماد المؤهلات وإقرارها
- ✓متابعة المؤهلات ومراجعتها دورياً كجزءٍ من ضمان وتحسين الجودة المستمر، مع الأخذ في الاعتبار التغذية الراجعة للأطراف المعنية، ومشاركاتهم في عمليات متابعة المؤهلات والمراجعة الدورية.

ج.**تصميم التقييم ومعادلة النتائج:** تحرص المؤسسة على تقييم المتعلمين والاعتراف بإنجازات التعلم وفقاً لمعايير معتمدة ومعلنة بعدالة وموضوعية. وشفافية، وذلك من حيث:

✓مقاييس ونظم التقييم

✓تصميم التقييم، من حيث الاتساق والترابط والملاءمة للهدف، والشمولية لمخرجات التعلّم.

✓ضمان حماية وثائق وسجلات التقييم والحفاظ عليها

✓التصحيح وتدقيق التقييم ومعادلة النتائج

✓تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين فيما يتعلق بتقدمهم في البرنامج

✓اعتماد النتائج

✓التظلم من نتائج التقييم

د. **إصدار الشهادات وتوثيقها:** توفر المؤسسة آليات وإجراءات معتمدة ومعلنة لتسجيل إنجازات المتعلمين، واصدار الشهادات، وتوثيقها لرصد إنجاز مخرجات التعلم.

هـ.**ضمان الجودة والتحسين المستمر:** يتوافر للمؤسسة نظامًا لضمان الجودة يشمل كافة العمليات المتعلقة بمعايير الإدراج المؤسسي ومتطلبات إطار المؤهلات.

٢- تقوم الهيئة الوطنية للمؤهلاتبفحص الطلب المقدم من المؤسسة ومرفقاته للتحقق من استيفاؤها لشروط التقديم.

٣- يمكن للهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات مراجعة المؤسسة لتقديم أي متطلبات إضافية.

٤- تقوم الهيئة الوطنية للمؤهلات بتقييم ومراجعة الطلب المقدم من المؤسسة، وذلك على النحو التالي:

✓تشكيل لجنة تقييم التسجيل والإدراج المؤسسي.

✓يقوم الفريق المختص بفحص الوثائق ذات الصلة والمقدمة من المؤسسة.

- ✓يتم التواصل مع المؤسسة لتحديد موعد لزيارة التحقق من قبل الفريق المختص.
- ✓يتم عقد عدة لقاءات بين لجنة التقييم وممتلين من المؤسسة لمناقشة الأدلة والشواهد الرد على كافة الاستفسارات التي قد تطرحها اللجنة.
- ✓تعقد لجنة التقييم في نهاية الزيارة اجتماع بقيادة رئيس اللجنة وبحضور جميع الاعضاء للتشاور حول قرار الإدراج والتسجيل المؤسسي، والذي يتمثل في أحد الحالات التالية:

جدول (١٣)

قرار الإدراج المؤسسي

الحالة	القرار	الإجراء المتبع
تستوفي المؤسسة كافة معايير الإدراج المؤسسي	إدراج	يتم الانتقال للخطوة التالية
تستوفي المؤسسة معايير الإدراج المؤسسي بشكل جزئي	إرجاء لحين استيفاء كافة معايير الإدراج المؤسسي	– تطلب اللجنة من المؤسسة استيفاء المعايير غير المستوفاة خلال فترة زمنية محددة وتقديم الأدلة على استيفاء هذه المعايير. – إذا لم تتمكن المؤسسة من استيفاء المعايير خلال المدة المتفق عليها تعتبر المؤسسة غير مستوفية لمعايير الإدراج ويجب على المؤسسة إعادة تقديم طلب التسجيل المؤسسي.
لا تستوفي المؤسسة معايير الإدراج المؤسسي	عدم إدراج	تقوم المؤسسة بتقديم طلب تسجيل جديد عند قيامها باستيفاء معايير الإدراج المؤسسي بشكل كامل.

- ✓يقوم رئيس الفريق بصياغة تقرير التحقق ويقوم الأعضاء بالتصديق عليه.
- ✓يقوم رئيس الفريق بعرض التقرير على اللجنة الاستشارية بالهيئة الوطنية للمؤهلاتلمراجعته واعتماده.
- ✓يتم إرسال نسخة من التقرير إلى المؤسسة لإبداء أي ملاحظات.
- ✓للمؤسسة الحق في التظلم على نتيجة عملية التحقق.

٥- تقديم التوصية بإدراج المؤسسة من قبل اللجنة الاستشارية بالهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات.

٦- اعتماد قرار إدراج المؤسسة من قبل مجلس إدارة الهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات.

٧- اعتماد قرار إدراج المؤسسة من قبل مجلس الوزراء.

٨- نشر بيانات المؤسسات التي يتم إدراجها على الموقع الالكتروني للهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات.

ثانياً- إجراءات تسجيل وإدراج الجهات المانحة للمؤهلات الحاصلة على شهادة الاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAA:

١- تقوم المؤسسة بتقديم طلب الإدراج المؤسسي (التسجيل) إلى الهيئة الوطنية للمؤهلات.

٢- تقوم المؤسسة بتقديم شهادة اعتماد المؤسسة ساري المفعول إلى الهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات.

٣- يتم التحقق من شهادة الاعتماد وإدراج المؤسسة تلقائياً في سجل إطار المؤهلات.

٢-التحقق من فاعلية المؤهلات

حيث يجب التحقق من فعالية المؤهلات قبل تسجيلها وإدراجها إطار المؤهلات، وذلك من خلال استيفاء المؤهلات لمعايير محددة قد تتمثل فيما يلي:

أ. **الحاجات والمبررات من طرح المؤهل:** المبررات والتفسيرات العامة قائمة على احتياجات سوق العمل والمتعلّمين الفعلية والملموسة من خلال مشاركة أصحاب المصلحة واستفتاءهم حول المؤهل.

ب. توافق المؤهل مع متطلبات إطار المؤهلات.

ج. **ملائمة تصميم ومحتوى وبنية المؤهل، من حيث** مسمى المؤهل، وملاءمة تصميمه، وضوح الوحدات المكونة له، صحة المحتوى وملائمته لأهداف المؤهل، تناسب عدد الساعات الافتراضية، وضوح متطلبات المؤهل ونواتج تعلمه، وتلبيته لمتطلبات ذووي الاحتياجات الخاصة.

د. **ملاءمة عمليات التقييم**، بحيث يتم تصميمه ليغطي جميع مخرجات التعلم أو الأداء بصورة كافية، ويعكس آليات ضمان جودة التقييم.

ملاءمة مستوى المؤهل وعدد الساعات المعتمدة، من حيث ضمان ملاءمة المستويات المقترحة لكل من المؤهل ووحداته الدراسية ومخرجات التعلم، وضمان ملاءمة ساعات التعلم للمتعلمين المستهدفين، وتوافقها مع مدى صعوبة مخرجات التعلم.

٣-إدارة عمليات الاستشارة واستطلاع الرأي

يجب أثناء عملية تصميم إطار المؤهلات الوضع في الاعتبار الحاجة إلى تعزيز الثقة بين مختلف فئات أصحاب المصلحة حتى تتولد لديهم الثقة في سلامة ونزاهة نتائج الإطار، وذلك من خلال العديد من المداخل التي يجب أن تتسم بالشفافية، ومن الضروري أيضاً فتح باب المشاركة للعامة، فحتى إذا

كانت المشاركة الفعالة تستمد من أصحاب المصلحة الأساسيين فإن تعزيز الثقة والشرعية تستمد من خلال المشاركة العامة، ويتضمن أصحاب المصلحة الفئات التالية:

- ✓المتعلمين.
- ✓الهيئات الحكومية المختلفة مثل الهيئات المسؤولة عن التوظيف، والتنمية الاقتصادية، والهجرة.
- ✓مقدمو الخدمات التعليمية والتدريبية.
- ✓الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAA.
- ✓اتحادات المعملين والمدربين.
- ✓ممثلو أصحاب الأعمال.
- ✓المنظمات المجتمعية.
- ✓الهيئات المهنية.
- ✓الباحثون الأكاديميون العاملين في مجال السياسات التعليمية.
- ✓المعلمون والمدربون.
- ✓خبراء التوجيه المهني.

وهذا وقد تتضمن آليات بناء التوافق والإجماع المرتبطة بإطار المؤهلات في مصر مجموعة من الإجراءات تتضمن:

- ✓تمثيل واسع النطاق للهيئات الرسمية وأعضائها التنفيذيين.
- ✓مرحلة من التشاور المعلن.
- ✓بحث وتشاور على المستوى الدولي.
- ✓إجراءات دراسات مسحية رسمية مع المتعلمين وأصحاب الأعمال.
- ✓تشكيل لجنة استشارية موسعة تجتمع بشكل منتظم لإصدار الوثائق الداعمة.

✓تحديد مداخل متنوعة تسمح للجميع بالتساؤل حول أهداف الأُطر ومعاييرها.

✓عقد لقاءات ثنائية مع المنظمات المختلفة التي تمثل أصحاب المصلحة.

المرحلة الثامنة: المتابعة

تهدف عمليات المتابعة والمراجعة المستمرة في المقام الأول إلى تعزيز مصداقية إطار المؤهلات وتعزيز ثقة المجتمع المصري بشكل عام فيه، ويمكن أن تتضمن إجراءات المتابعة ما يلي:

١-مراجعة كافة الإجراءات والعمليات المرتبطة بإطار المؤهلات بشكل دوري مع وضع أراء الأطراف المعنية وأصحاب المصلحة في الاعتبار.

٢-المراجعة المستمرة لمعايير تسكين المؤهلات والإدراج المؤسسي لضمان مواكبتها للمعايير الدولية.

٣-متابعة المؤهلات المُدرجة بإطار المؤهلات بشكل دوري للتحقق من استمرار استيفاؤها للمعايير وأن المؤسسة لم تجري عليها أية تعديلات.

٤-متابعة المؤسسات المُدرجة بسجل إطار المؤهلات بشكل دوري للتحقق من استمرار استيفاؤها لمعايير الإدراج المؤسسي.

العنصر الثاني: متطلبات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية المقترحة

ثمة متطلبات ينبغي توافرها لتنفيذ الرؤية الاستراتيجية المقترحة لتصميم إطار وطني للمؤهلات في مصر، ويمكن الإشارة إلي أهم هذه المتطلبات فيما يلي:

١- التزام وتأييد سياسي واسع النطاق.

٢- وجود أساس تشريعي لإطار المؤهلات يصاحبه قبول طوعي والتزام من قبل أصحاب المصلحة.

٣- تعزيز الثقة في الإطار من خلال الوصول إلى توافق وإجماع للأراء بشأن الإطار بين مجموعات متنوعة من الأطراف والجهات المعنية.

٤- التطور التدريجي لإطار المؤهلات، فمن الضروري أن يبدأ الإطار بتوقعات متواضعة ثم يتم تطوير هذه التوقعات ومن ثم الإطار بمرور الوقت.

٥- توافق أُطر المؤهلات واتساقها مع السياقات الوطنية.

٦- أن تتسم التوقعات المرتبطة بتنفيذ الإطار بالواقعية.

٧- ارتباط إطار المؤهلات بممارسات وسياسات أخرى واسعة النطاق من أجل تحقيق قيمة مضافة.

٨- مشاركة كافة الأطراف المعنية في إعداد إطار المؤهلات، جيث يساعد ذلك في الترويج للإطار كما يسهم في إحداث التغيير اللازم لقبوله وتعزيز الثقة في نتائج تطبيقه.

٩- التوافق مع السياسات الوطنية والأولويات المؤسسية.

١٠-التحديد الدقيق للأدوار والمسؤوليات المنوط بها الجهات المختلفة مثل الهيئة العامة لإدارة إطار المؤهلات، وأصحاب المصلحة والجهات المانحة، والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ومقدمي خدمات التعليم والتدريب، والوزارات المعنية.

١١-ضمان التوافق بين قوانين ولوائح نظم التعليم والتدريب وبين أهداف إطار المؤهلات.

١٢-تحقيق الاتساق والترابط في السياسات بين الوزارات المختلفة والحفاظ عليه لاسيما وزارة التربية والتعليم، والتعليم العالي، والعمل.

١٣- توفير التمويل اللازم والمناسب لإعداد إطار المؤهلات.

١٤-توفير الدعم اللازم للمؤسسات التعليمية والتدريبية لبناء قدرتها المؤسسية.
١٥-وجود دعماً حقيقياً من كافة الأطراف المعينة والحرص على بناء مجتمعات الثقة.
١٦-أن تتسم عملية إعداد إطار المؤهلات بقدر كافي من المرونة.

العنصر الثالث: معوقات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية المقترحة

من المتوقع أن يعتري الرؤية الإستراتيجية المقترحة بعض المعوقات التي يمكن أن تؤثر بدرجة أو بأخرى علي تنفيذها، ويمكن تحديد أهم هذه المعوقات علي النحو التالي:

- غياب الدعم والتأييد السياسي والحكومي والشعب لإعداد إطار المؤهلات.
- التباطؤ الشديد في إصدار التشريعات اللازمة لإعداد إطار المؤهلات وتنفيذه.
- الافتقار إلى قوى عاملة مؤهلة والماهرة ولا سيما في المؤسسات والجهات المانحة مما قد يؤدي إلى بطئ عمليات تسجيل المؤهلات بالإطار.
- ضعف مشاركة كافة الأطراف المعنية في إعداد إطار المؤهلات.
- عدم التحديد الدقيق للأدوار والمسؤوليات المنوط بها الجهات المختلفة المعنية بإعداد إطار المؤهلات.
- ضعف التوافق بين قوانين ولوائح نظم التعليم والتدريب والمؤهلات.
- عدم توافر التمويل اللازم والمناسب لإعداد إطار المؤهلات.
- غياب الدعم اللازم للمؤسسات التعليمية والتدريبية لبناء قدرتها المؤسسية.
- صعوبة المفاهيم واللغة الجديدة المستخدمة في إطار المؤهلات.

المراجع باللغة العربية

١.حسام بدراوي (٢٠١١)، التعليم فرصة للإنقاذ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٢.البوابة نيوز (٢٠١٥)، يوهانسن: "الإطار القومي للمؤهلات" يسعى لعمل منظومة متكاملة لتطوير التعليم.. أبو النصر: اقتصاد المعرفة مشروع مصر الأول.. شومان: السبيل الوحيد لإصلاح الخطاب الدعوي.. عشري: نهدف لتنمية القوى البشرية"، البوابة نيوز، ٨ فبراير ٢٠١٥ – ٠٢:٠٦ م، https://www.albawabhnews.com/1101788

٣..صفاء احمد شحاتة (٢٠١٦)، " الإطار الوطنى للمؤهلات سياسة لدعم التعليم المستمر مدى الحياة"، بحث مقدم لمؤتمر بعنوان "من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس فى الفترة من ١٨– إلى ٢٠ أبريل " (٧٤٩–٨٢٠)، القاهرة.

١.الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩)، الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، السعودية.

٢.الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٨)، الدليل الارشادي للجهات: عمليات الإطار السعودي للمؤهلات (سقف)، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المملكة العربية السعودية.

٣.الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، الإدارة العامة للإطار الوطنى للمرهلات (٢٠١٥)، دليل الإطار الوطنى للمؤهلات للمؤسسات، الهيئة الوطنية للمؤهلات وضمان جودة التعليم والتدريب، مملكة البحرين.

المراجع باللغة الإنجليزية

1. Allais Stephanie (2007), "Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks", European Journal of Education, Vol. 42, No. 4, pp.523-547.
2. Allais Stephanie (2010), The implementation and impact of national qualifications frameworks: report of a study in 16 countries, International Labour Office, Skills and Employability Department. – Geneva, Switzerland.
3. Allais Stephanie, (2009), "The changing faces of the South African National Qualifications Framework", In Young Michael et.al. Learning from the first qualifications frameworks, International Labour Office, Geneva, Switzerland.
4. Andersen Maul Benedikte and Aagaard Kirsten, Singh Madhu and Duvekot Ruud (editors), 2013, Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks: International benchmarking of experiences and strategies on the recognition, validation and accreditation (RVA) of non-formal and informal learning, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, Germany.
5. Bateman Andrea, Coles Mike (2013), "Qualifications frameworks and quality assurance of education and training", the World Bank, Washington, D.C., United States .
6. Bateman Andrea, Coles Mike (2016), SHARE, "IASEAN Qualifications Reference Framework and National QualificationsFrameworks", State of Play Report, SHARE Project Management Office, Indonesia.
7. Blomqvist Carita et.al. (2012), "Quality Assurance and Qualifications Frameworks: exchanging good practice", workshop Report 21, European Association for Quality Assurance in Higher Education, Brussels, Belgium.
8. Blomqvist Carita (2011), Development and main contents of the Finnish National Framework for Qualifications and

Other Learning, Finnish National Board of Education, Helsinki, Finland.
9. Bologna Working Group (2005), “A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area”, Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen.
10. Coles Mike (2007), “Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform.” A paper for the conference: Making the European Learning Area a Reality, 3-5 June 2007, Munich.
11. Coles Mike (2017), “National Qualifications Frameworks Reflections and Trajectories”, Quality and Qualifications Ireland, Dublin.
12. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2013, “Analysis and overview of NQF developments in European countries”, Annual report 2012, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
13. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2010, “Changing qualifications: A review of qualificationspolicies and practices”, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
14. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2018, “Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries”, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
15. European Commission (2008), The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
16. European Commission (2013), Referencing National Qualifications Levels to the EQF, European Qualifications Framework Series: Note 5, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
17. European commission (2018), “The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border

mobility", Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
18. European Training Foundation (2012), Qualifications Frameworks from Concepts to Implemetation, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
19. Keating Jack (2010), Qualifications Frameworks: Implementation and Impact Background Case Study on Malaysia, International Labour Organisation (ILO), Geneva, Switzerland.
20. Keevy James et.al. (2012), "National qualifications frameworks developed in Anglo-Saxon and French traditions Considerations for sustainable development in Africa", Association for the Development of Education in Africa (ADEA), Ghana.
21. Leney Tom. (2009), Qualifications that count: Strengthening the recognition of qualifications in the Mediterranean region. MEDA-ETD Project Team, European Training Foundation (ETF), Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
22. Malaysia, Laws of Malaysia, Malaysian Qualification Agency Act 679/2007, Percetakan Nasional Berhad, Malaysia.
23. New Zealand Government (2016), New Zealand Qualifications Authority (NZQA), The New Zealand Qualifications Framework, New Zealand Qualifications Authority, Wellington, New Zealand.
24. OECD (2005), "The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning", Report from Thematic Group 1:The development and use of 'Qualification Frameworks' as a means of reforming and managing qualifications systems, OECD, Paris.
25. OECD (2007): Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning, OECD, Paris.
26. Pevec Slava and Bjørnåvold Jens (2018), Overview of National Qualifications Framework Development in Europe, The European Centre for Development of Vocational

Training (Cedefop), Publications Office of the European Union, Luxembourg.
27. Raffe David (2009), “Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks”, In Allais Stephanie, Raffe David, Young Michael (2009), Researching NQFs: Some conceptual issues, Employment Working Paper No. 44, International Labour Office, Employment Sector, Skills and Employability Department. – Geneva, Switzerland.
28. Raffe David (2011), 'National Qualifications Frameworks: What can be learnt from the international experience?'Sodobna Pedagogika (Journal of Contemporary Educational Studies), vol. 62, no. 4, pp. 66-80.
29. Raffe David (2013), “What is the evidence for the impact of National Qualifications Frameworks?” Comparative Education, vol. 49, no.2, pp.143-162.
30. The South African Qualifications Authority (2012), Level Descriptors for the South African National Qualifications Framework, The South African Qualifications Authority (SAQA), Pretoria, South Africa.
31. Republic of South Africa, Government Gazette (2013), National Qualifications Framework (NQF) Act (67/2008): Publication of the General and Further Education and Training Qualifications Sub-frameworkand Higher Education Qualifications Sub-Framework of the National Qualifications Framework, Vol. 578, No. 36721.
32. Republic of South Africa, Government Gazette (2009), No. 67 of 2008: National Qualifications Framework Act, 2008, Vol. 524, No. 31909.
33. Quality Council for Trades and Occupations (2008), Occupational Qualifications Sub-Framework policy, OQSF policy Document, Quality Council for Trades and Occupations, Pretoria, South Africa.
34. The South African Council on Higher Education (2013), The Higher Education Qualifications Sub-Framework, the Council on Higher Education, Brummeria, Pretoria, South Africa.

35. Slava Pevec Grm and Jens Bjørnåvold (2017), “Do national qualifications frameworks make a difference? Measuring and evaluating NQF impact”, Peer learning conference Thessaloniki 9-10 November 2017, The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), Publications Office of the European Union, Luxembourg.
36. Strathdee Rob (2010), The implementation and impact of the New Zealand National Qualifications Framework, International Labour Office, Skills and Employability Department. - Geneva, Switzerland.
37. The Australian Qualifications Framework Council (2013), Australian Qualifications Framework, second Edition, The Australian Qualifications Framework Council, South Australia.
38. The Danish Evaluation Institute (2011), "Referencing The Danish Qualifications frame work for lifelong learning To The European Qualifications Framework", The Danish Evaluation Institute, Copenhagen, Denmark, available on www.nqf.dk and www.eva.dk.
39. The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), the European Training Foundation (ETF), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), and the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2017), "Global Inventory of Regional of National Qualifications Framework", vol.2, National & Regional cases, the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), Thessaloniki, Greece.
40. The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), European Training Foundation (ETF) (2013), “Global National Qualifications Frameworks Inventory: Country Cases from EU and ETF Partner Countries”, European Training Foundation, Torino, Italy.
41. The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2008, The Development of National Qualifications Frameworks in Europe, The European Centre

for Development of Vocational Training (Cedefop), Thessaloniki, Greece.
42. The European Centre for Development of Vocational Training (Cedefop), 2010, "Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF", European Qualifications Framework Series: Note 2, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
43. The Southern African Development Community (SADC), 2011, The Southern African Development Community Regional Qualifications Framework, Concept Paper and Implementation Plan for the SADC Regional Qualifications Framework, The Southern African Development Community, Gaborone, Botswana.
44. Tuck Ron. (2007): An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers, International Labour Office, Geneva, Switzerland.
45. Vassu Balakrishnan (2012). Development phases of the national qualifications frameworks in perspective: Malaysia. Presentation at the Asia-Europe meeting (ASEM): TVET symposium, 27 and 28 February 2012, Berlin, Germany.
46. Wheelahan Leesa (2009), "From old to new: The Australian Qualifications Framework" In Young Michael et.al, Learning from the first qualifications frameworks, International Labour Office, Geneva, Switzerland.
47. Young Michael (2009), National Qualifications Frameworks: An Analytical Overview. In: Maclean R., Wilson D. (editors), International Handbook of Education for the Changing World of Work. Springer, Dordrecht
48. Young Michael and Allais Stephanie (2009), "Conceptualizing the role of qualifications in education reform", In Allais Stephanie, Raffe David, Young Michael (2009), Researching NQFs: Some conceptual issues, Employment Working Paper No. 44, International Labour Office, Employment Sector, Skills and Employability Department. – Geneva, Switzerland.

49. Young Michael (2005), “National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries”, Skills Working Paper No. 22, International Labour Organization, Geneva, Switzerland.