جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية "رؤية مستقبلية"

إعداد

د/ أحمد عبد الفتاح حمدي الهنداوي

مدرس الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

د/ أحمد محمد عبد السلام الأشقر

مدرس الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة

كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

تاريخ الاستلام : ١٥ مايو ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٥ يونيو ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلي تقديم رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الدراسة منهج "استشراف المستقبل"، واستعانت بأسلوب دلفي السياسات؛ باعتباره أحد الأساليب التي تستخدم في استشراف المستقبل ورسم السياسات والتوجهات المستقبلية، حيث تم تطبيقه علي عينة من الخبراء وفقاً للفئات الآتية: (أساتذة التربية بالجامعات المصرية ممن لهم اهتمامات بحثية وتطبيقية بالجودة والاعتماد– المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي– الخبراء بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد– أعضاء وحدات الدعم الفني وضمان الجودة بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر). وقدمت الدراسة رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، متضمنة الأبعاد الآتية: (سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين، وتضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني، وسياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها، وسياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته، وسياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي).

الكلمات المفتاحية: سياسات – ضمان الجودة – الاعتماد – أفضل الممارسات العالمية

ABSTRACT

The study aimed at providing a future vision for developing quality assurance and accreditation policies for pre-university education institutions in Egypt in the light of International Best Practices, To achieve this; The study used the "foresight future" approach, and used the Delphi policy method; as it is one of the methods used in forecasting the future and formulating policies and alternatives, and it was applied to a sample of experts closely related to the field of quality assurance and accreditation of pre-university education institutions, in the administrative, technical or research aspects. The study concluded with providing future perspectives and trends for developing quality assurance and accreditation policies for pre-university education institutions in Egypt, in the following dimensions: (policies for accreditation of external auditors, inclusion of participation in international evaluations in accreditation policies for pre-university education institutions, policies for integration between school and professional accreditation, and policies for value added assessment in in pre-university education institutions, policies of linking the incentives for accredited schools to their performance results, policies for the follow-up and continuity of school accreditation, and the community accountability policies for the system of accreditation of pre-university education institutions).

Key words: Policies - Quality Assurance - Accreditation - International Best Practices

مقدمة

تسعى النظم التعليمية في مختلف دول العالم إلي مواكبة العديد من التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم في الآونة الأخيرة، والتي من أبرزها: ازدياد حدة المنافسة والتصنيفات الدولية لجودة التعليم، وتطور نظم المعلومات والاتصالات، وظهور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تمكن الآلات المبرمجة من التفكير والتقرير دون تدخل من البشر، وغيرها من التطورات التي تدور حولها الممارسات التنموية المعاصرة في مختلف المجالات، والتي أدت إلي إعادة النظر في سياسات التعليم وبرامجه، سعياً للارتقاء بجودة النظم التعليمية وتحقيق ميزتها التنافسية.

وقد باتت قضية ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية؛ من القضايا المطروحة على كافة المستويات في مختلف دول العالم، بما تتضمنه من آليات تساعد علي تحمل هذه المؤسسات مسئولية تحقيق أهدافها المجتمعية، وتكامل خططها وبرامجها الإصلاحية وإسهامها في تلبية الاحتياجات المجتمعية ومتطلبات سوق العمل، وتحقيق النمو المهني والأكاديمي للمعلمين، والتأكد من سير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة تُحقق الرضا لكافة المستفيدين، وتعزز السمعة الأكاديمية، وتزيد من التفاعل والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، وحماية المجتمع من المؤسسات التعليمية ذات المستويات المتدنية، من خلال توفير آليات دقيقة وفعالة لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على الأداء المدرسي، وتشجيع المدارس وحثها على الوصول لمستويات عالية من الجودة والتميز وتحسين قدرتها التنافسية. (هندي، ٢٠٢١: ١٠٢٤) (الغامدي و عبد الألفي، ٢٠٢٠: ٣٤٠–٣٤٦) (الربادي، ٢٠٢٠: ١٠٦–١١١)

وتفرض السياسات الخاصة بضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية نوعاً من الاتساق والتكامل في كل جوانب العملية التعليمية وإدارتها، وتجعل من عملية اتخاذ القرار أمراً سهلاً، لأنها تُحدد ما يجب عمله، وتوفر المعايير اللازمة لمتابعة الأداء والرقابة عليه، وتُقدم إطاراً للمحاسبية لمن يخرج عن حدودها، وتحدد الجهات الإدارية المسئولة عن تنفيذ تلك السياسات، وتُعطى الأداء شكلاً نظامياً، وتنأى به عن الطابع الشخصي والعشوائي، وتُقلل من حيرة العاملين عند مواجهة المواقف، وتُقلل من فرص التخمين والأحكام الشخصية في تصرفاتهم، حيث تظهر سياسات التعليم في الممارسات الفعلية في كل جوانب الأداء التعليمي،

فلو نظرنا إلى أي ممارسة سنجد أنها انعكاساً لسياسات قد تحددت بالفعل. (مطر و فرج، ٢٠٠٩: ٢١–٤٣) (بغدادي، ٢٠١٥: ٣٢٧)

وقد أضحى الاهتمام بأفضل الممارسات العالمية International Best Practices ركيزة أساسية في تطوير سياسات التعليم بشكل متزايد؛ من خلال استخدامها كمنهجية علمية لتحليل السياسات والقضايا المتعلقة بها، وإيجاد لغة مشتركة وموحدة بين النظم التعليمية ومؤسساتها، حيث تسعى معظم دول العالم إلى التعلم من بعضها البعض كيفية ترسيخ أسس ومبادئ التعليم، وتأمين فوائد التعليم للجميع، وتعزيز الكفاءات لمجتمع المعرفة، وإدارة التدريس والتعلم من أجل تعزيز التعلم مدى الحياة، في سبيل الحفاظ على جودة التعليم وتعزيز التعلم المستمر. (OECD, 2018: 3) ولا شك أن ذلك يُسهم في زيادة وعي صانعي القرار بالحلول الممكنة والممارسات القابلة للتحقيق، سعياً لمواكبة التطورات العالمية.

وفي هذا الإطار؛ تتطلع حكومات معظم دول العالم بشكل متزايد إلى إجراء مقارنات دولية لجهود تطوير التعليم ونتائجه، من خلال قيامها بوضع سياسات لتعزيز الآفاق الاجتماعية والاقتصادية لأفراد المجتمع، وتقديم حوافز لتحسين جودة التعليم، والمساعدة في تعبئة الموارد لتلبية الاحتياجات المستمرة.

ومن أبرز المنظمات التي بذلت جهداً كبيراً في جمع الإحصاءات والمؤشرات المقارنة وإتاحتها في مجال التعليم؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، حيث قامت بتطوير ونشر مجموعة واسعة من المؤشرات المقارنة التي توفر رؤى حول أداء نظم التعليم على مستوى العالم، ونشر تقرير سنوي يقدم عرضاً تحليلياً حول مؤشرات جودة التعليم، بحيث يعكس الموارد المستثمرة وعوائدها على الأفراد والمجتمعات، ويوفر معلومات عن السمات التعليمية بكل دولة وتطورها وتأثيرها، وذلك في إطار شامل لجميع مراحل نظم التعليم بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعليم الرسمي والتعلم والتدريب طوال الحياة، (OECD, 2018: 3) بما يُمكن كل دولة من رؤية نظامها التعليمي في ضوء أداء البلدان الأخرى من منظور مقارن، وبناء أنظمة وسياسات تعليمية أكثر جودة وتميزاً. (OECD, 2020: 3)

ويعد مكتب المعايير التربوية (Office for Standards in Education OFSTED"") في انجلترا؛ إحدى المؤسسات المستقلة عن مقدمي الخدمات التعليمية،

والمعنية بالتفتيش الدوري للمدارس ومتابعة جهود وممارسات الجودة بها، وفقاً لنظام تفتيش مركزي قائم على مبادئ الوضوح والشفافية والشمول لجميع المدارس، وبشكل منفصل تماماً عن هيئة ضمان الجودة (QAA" Quality Assurance Agency") – والتي تختص بمؤسسات التعليم العالي– ويرأس مكتب المعايير المفتش العام –كبير مفتشي صاحبة الجلالة– للمدارس في انجلترا، وللمكتب ثمانية فروع منتشرة في جميع مناطق انجلترا لكل منها مدير إقليمي مسئول أمام كبير مفتشي صاحبة الجلالة عن جودة عملية التفتيش والمتابعة، وتحسين جودة الخدمات بالمنطقة التابعة له، كما يتبع المكتب ٢٧٠٠ مفتش مهمتهم الأساسية تسليط الضوء على جوانب القوة والضعف في أداء المدارس، وتقديم مختلف الأدلة والشواهد التي تصف جميع الممارسات ذات الصلة بالمناطق التي يعملون بها، ويتولى المكتب مسئولية رفع تقارير سنوية شاملة للبرلمان عن نتائج التفتيش ضماناً للمحاسبية على نتائج أداء المدارس أمام الرأي العام والجهات المعنية. (OFSTED Strategic Plan, 2014: 7–8)

ومن أبرز المنظمات العالمية التي تقدم خدمات ضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية الراغبة في تزويد طلابها بالمعارف والمهارات ذات الصبغة الدولية، والملتزمة بتقديم تعليم دولي عالي الجودة؛ مجلس المدارس الدولية (CIS) Council Of International Schools، والذي يؤدي دوراً كبيراً في تقييم العديد من المؤسسات التعليمية حول العالم من خلال إجراء زيارات هادفة للاعتماد. كما توفر هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم (CITA) Commission on International and Trans– Regional Accreditation؛ أنظمة اعتماد تشجع المدارس الموجودة خارج الولايات المتحدة الأمريكية على الارتقاء بمعايير جودة التعليم، والمساهمة في تحسين أوضاع البلدان التي تنتمي إليها، بما يعزز نجاح الطلاب وتشكيل مستقبلهم. (صياد، ٢٠١٦: ٢٨٤)

وقد ارتكزت السياسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية على أربع ركائز رئيسة لضمان جودة التعليم في القرن الواحد والعشرين، وتتمثل هذه الركائز فيما يلي: "معايير عالية وتقييمات أفضل؛ من شأنها أن تسهم في إعداد الطلاب للنجاح سواءً في الجامعة التي سيلتحق بها أم في ميدان العمل – جهود طموحة لتوظيف وإعداد وتنمية وتقويم المعلمين ومديري المدارس الفعالة؛ وخاصة في الفصول الدراسية حيث تشتد الحاجة إليهم – نظام

بيانات ذكي لقياس نمو الطالب ونجاحه ومساعدة المعلمين في تحسين جودة التعليم– اهتمام كبير وجهد وطني موجه نحو المدارس التي تحقق أداءً متدنيًا للارتقاء بمستوى أدائها". The (White House, 2014)

وعلى الصعيد الوطني؛ فقد نالت قضية ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية حيزاً كبيراً من الاهتمام خلال السنوات الماضية، سعياً للانطلاق نحو إعداد نوعية متميزة من التعليم تتناسب ومتطلبات هذا العصر، فتبنت الحكومة المصرية عدداً من المداخل الاستراتيجية لتحقيق الإصلاح والتطوير المدرسي، ومن أهم هذه المداخل: مدخل إصلاح التعليم المتمركز حول المدرسة، وتحقيق المشاركة المجتمعية لدعم وإصلاح التعليم، وإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بصدور القرار رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧م بشأن اللائحة التنفيذية للقانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م، والتي تؤكد علي دور الهيئة – كجهة مستقلة – في تقديم الدعم لكافة المؤسسات التعليمية من أجل الارتقاء بجودة التعليم واعتماده، وإصدار وثائق عن معايير ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية للاسترشاد بها في تقويم الأداء المؤسسي ومتابعته، وقد تم تصميم هذه الوثائق بما يتماشى مع المعايير العالمية المعمول بها، ويتم مراجعتها باستمرار لتواكب التطورات والتغيرات العالمية المعاصرة. (سلام وآخرون، ٢٠٠٧م، ٣–٤) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١)

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم المصرية بإرساء نظام لضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي بداية من المدارس نفسها وانتهاءً بالوزارة، من خلال إنشاء وحدات "التدريب والجودة" علي مستوى المدارس، ووحدات "قياس الجودة" على مستوى الإدارات والمديريات التعليمية، وكذلك "الإدارة العامة للجودة" علي مستوى الوزارة، وكان من أهداف تلك الوحدات والهياكل التنظيمية؛ متابعة أداء المدارس من أجل تهيئتها وتمكينها من الحصول علي الاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وضمان استمراريته. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢) كما اتجهت الوزارة بالتعاون مع برنامج إصلاح التعليم المصري Egyptian Education Reform Program نحو نشر الوعي بثقافة الجودة وإعداد كوادر تدريبية قادرة علي تهيئة المجتمع المدرسي وتنمية قدراته علي قيادة عمليات التقويم الذاتي والتخطيط المدرسي اللازمين لتطوير المنظومة التعليمية داخل المدرسة بما يساعد

علي تحسين نواتج التعلم، وبما يتماشى مع الإطار العام لسياسة الدولة ويتناسب مع المتغيرات العالمية وتحقيق المتطلبات الإقليمية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩: ١٦)

ومن الجدير بالذكر؛ أن هذا الاهتمام بمنظومة ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية في جمهورية مصر العربية يستحق الثناء من جهة، والتأمل والدراسة من جهة أُخرى، وحتى تظل منظومة ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية فعالة ومحققة لأهدافها؛ فلا بُد من إخضاعها للتحليل والمراجعة بشكل مستمر، بما يكفل قدرتها على مواكبة التغيرات المتسارعة، والتأكد من مدى ملاءمة أهدافها وعملياتها وإجراءاتها لتحقيق الأهداف المنشودة في بيئتها، حيث إن عدم إخضاع هذه السياسات للتحليل والمراجعة سواء قبل أو أثناء أو بعد تنفيذها يؤدي إلى غياب التغذية الراجعة للمخططين وصانعي القرار، وبالتالي عدم التأكد من تحقيق سياسات ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية لأهدافها.

مشكلة الدراسة

علي الرغم من الجهود المبذولة لتحقيق ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، والتي كان من أبرز مخرجاتها "اعتماد (٥٩٤٩) مدرسة من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – منذ إنشائها وحتي العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م – لاستيفائها المعايير القياسية للجودة" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٢١) وذلك بنسبة ١٠,٣% فقط من إجمالي المدارس المصرية والبالغ عددها (٥٧٧٤٩) مدرسة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)؛ إلا أن هناك بعض المشكلات المترتبة على الممارسات الفعلية لسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر – والتي أشارت إليها العديد من المؤتمرات والتقارير العلمية، وبعض الدراسات ذات الصلة– ومن بين هذه المشكلات: اختصار الجودة في استكمال الوريقات والإجراءات الروتينية في كثير من الأحيان، وشكلية عمليات التقويم الذاتي بالمدارس المصرية، وضعف قناعة بعض العاملين بأهمية ثقافة الجودة والاعتماد، وضعف الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي وتوظيفها في التحسين المدرسي، بالإضافة إلي ضعف خبرة بعض المراجعين الخارجيين، ونمطية التقارير الصادرة عن بعضهم، وضعف اهتمامها بسياسات الاعتماد المهني للمعلم مما أثر بالسلب على عملية إعداده وكذلك تنميته مهنياً. (حجازي، ٢٠١٦) (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠١٥: ٢٠) (عثمان، ٢٠١٢: ١–٣٨)

وتحديداً لأهم الجوانب التي تحتاج إلي تحسين في سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر؛ فقد قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية تمثلت في مقابلات شخصية غير مقننة مع عدد (١٨) فرداً ممن لهم اهتمامات بحثية وخبرات فنية في مجال ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي من الفئات الآتية: (أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات المصرية ممن لهم اهتمامات بحثية وخبرات فنية في مجال ضمان الجودة والاعتماد– مراجعين خارجيين بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد)، وقد جاءت الاستجابات مؤكدة على النقاط الآتية: (قلة خبرة بعض المراجعين الخارجيين وتأثرهم بالعوامل والسلوكيات المدرسية والتي قد تظهر في نمطية التقارير الصادرة عنهم، وضعف الممارسات المهنية لبعض المعلمين وعدم تكاملها مع سياسات ضمان الجودة والاعتماد، بالإضافة إلى ضعف فعالية تدريب العاملين بالمدارس المعتمدة على إعداد خطط التحسين وكيفية تنفيذ إجراءاتها لضمان جودة تلك المدارس، وضعف انتشار ثقافة التنافسية بين مؤسسات التعليم قبل الجامعي وقصور الدور الإعلامي في تعزيزها، وقلة الاهتمام بإتاحة البيانات والمعلومات والإحصاءات التي توضح واقع جودة أداء المدارس المصرية وتصنيفها، وضعف الحوافز التي يتميز بها خريج المدرسة المعتمدة عن خريج المدرسة غير المعتمدة).

ولا شك أن هذه المُشكلات لها أثراً كبيراً في انخفاض قدرة نظام التعليم بمصر على الوصول إلى مرحلة التنافسية على المستوى الدولي، حيث شاركت مصر ثلاث مرات في اختبار Trends in International Mathematics and Science Study (التوجهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم TIMSS) في دورات TIMSS 2003 و TIMSS 2007 و TIMSS 2015، وكانت النتائج غير مُرضية، وقد عكست مؤشرات هذه الاختبارات؛ تدني المتوسط العام في مادتي الرياضيات والعلوم، الأمر الذي يفسر تدني متوسط أداء الطلاب المشاركين في هذه الاختبارات عن المتوسط الدولي. (فتح الله وآخرون، ٢٠١٥: ١٨–٢١) (الغنام،٢٠٢٠: ٣٩٩) وهو ما يدلل على انخفاض مستوى جودة المخرجات التعليمية بالمدارس المصرية مقارنة بالمستوى الدولي – حتي المدارس المعتمدة منها – وقد يرجع ذلك إلي قصور سياسات اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وبالتالي إخفاقها في تحقيق الأهداف المرجوة منها، مما يتطلب السعي نحو تطوير تلك السياسات على

النحو الذي يُسهم في تحقيق جوهر ضمان الجودة في جميع مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وبما يتفق وأفضل الممارسات العالمية.

أسئلة الدراسة

يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو الآتي:

– ما أبعاد الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١– ما الإطار الفكري والفلسفي لأفضل الممارسات العالمية في تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الأدبيات التربوية المعاصرة؟

٢– ما أبرز التدابير المصرية في تشكيل سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي وجهود تطويرها؟

٣– ما آراء الخبراء حول آليات تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر؟

٤– ما الرؤية المستقبلية المقترحة لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر ؟

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في تقديم رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، استناداً إلى أفضل الممارسات العالمية في هذا الشأن، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١– رصد أفضل الممارسات العالمية في تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

٢– الكشف عن أبرز التدابير المصرية لسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي وجهود تطويرها.

٣– الوقوف على آراء الخبراء حول آليات تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- **تناول موضوع سياسات الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، وما تشكله تلك السياسات من أهمية بالغة في الارتقاء بمنظومة الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي بما ينعكس على مستوى جودة تلك المؤسسات ويساهم في تحسين أداءها وتحقيق رسالتها وأهدافها.**
- **إلقاء الضوء على بعض الفجوات الموجودة في سياسات الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، والحلول التي من الممكن أن تساهم في سد تلك الفجوات استناداً إلى أفضل الممارسات العالمية في هذا المجال، والتي يمكن أن يأخذ بها القائمون على وضع تلك السياسات وصانعو القرار بمنظومة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر.**
- **المساهمة في سد فجوة بحثية قائمة، وإثراء المكتبة التربوية عامة والإدارية بخاصة في هذا المجال، ولفت نظر الباحثين إلى مزيد من الدراسات المتعلقة بمنظومة ضمان جودة واعتماد مختلف المؤسسات التعليمية بمصر.**

منهج الدراسة وأداتها

استخدمت الدراسة منهج "استشراف المستقبل"، حيث يتضمن عملية فحص منهجي منظمٍ للمستقبلِ، وتكوين صور مستقبلية محتملة الحدوث، بشكلٍ يُؤكدُ النظرَ إلى المستقبل بنظرة ثاقبة، انطلاقاً من الحاضر واستيعاباً للماضي، واستطلاع الأحداث المستقبلية وتحديد إمكانية حدوثها، ولا يُعد استشراف المستقبل نوعاً من التخمين لما سيقع غداً، لكنه ينطلق من واقع يُدرَس، وتيارات غالبة تُستكشف واتجاهات معاصرة تُفحص، في إطار تناوله أحداثاً لم تقعْ بعد، في فترات زمنية لم تأتِ بعد، استباقاً للزمن القادم ومحاصرةً للمشكلات المتوقعة قبل حدوثها. (المهدي، ٢٠١٣: ٣٤) (محمد، ٢٠٢٠: ٢٣٩)

واستعانت الدراسة بأسلوب دلفي السياسات Polices Delphi Technique؛ باعتباره أحد الأساليب التي تستخدم في استشراف المستقبل ورسم السياسات والبدائل، من خلال استقطاب آراء الخبراء في وجهات نظر متقابلة تكون بمثابة بدائل أو خيارات مختلفة للسياسات، في سبيل مواجهة القضايا موضع الدراسة، وتقديم هذه الخيارات أو السياسات

البديلة أمام المسئولين في المجتمع لمناقشتها واختيار أنسبها في ضوء الاعتبارات المختلفة. (الساعدي، ٢٠١٨: ١٠٥)

وقد تم تطبيقه في ثلاث جولات متتابعة ومتتالية، من خلال استمارات بحثية، تم تصميمها في ضوء الأسس العلمية لأسلوب دلفي، واستناداً إلي الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وذلك علي عينة بلغت (٥٨) فرداً من الخبراء وثيقي الصلة بموضوع ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية إدارياً وفنياً وبحثياً، وذلك من أجل تقديم تصورات واتجاهات مستقبلية لتطوير سياسات الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر".

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١– الحدود الموضوعية: وتشمل أفضل الممارسات العالمية في سياسات الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وذلك في المجالات التي تبنتها الدراسة وهي: سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لجودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني، وسياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها، وسياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته، وسياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

٢– الحدود البشرية: وتشمل خبراء التعليم من الأكاديميين والمهنيين وأصحاب الخبرات المتخصصين في مجال ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، بإجمالي (٥٨) خبيراً موزعين وفقاً للفئات الآتية:

- أساتذة كليات التربية الذين لهم اهتمامات بحثية أكاديمية أو عملية تطبيقية في مجال الجودة والاعتماد، ذلك لما يتمتعون به من اطلاع ودراية ومعرفة واسعة بالاتجاهات الحديثة وأفضل الممارسات العالمية في مجال ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية من جهة، وما يقومون به من ممارسات عملية واحتكاكات مباشرة بالواقع

أثناء دراساتهم الميدانية أو أنشطتهم العملية المتنوعة من جهة ثانية؛ بما يثري البحث ويضيف إليه.

- خبراء بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والذين تتوافر لهم فرص المعايشة الحقيقية للجهة المنوط بها صنع سياسات الاعتماد وضمان الجودة وتنفيذها ومتابعتها، وذلك بعين الناقد الخبير صاحب الرؤية.
- مراجعين خارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وذلك لما يتمتعون به من خبرات ميدانية باعتبارهم الأدوات الأكثر أهمية في منظومة الاعتماد، والتي تعتمد عليهم الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بشكل أساسي في تقييم مستوى الجودة داخل المدارس واتخاذ قرار الاعتماد من عدمه.
- أعضاء الدعم الفني بالتعليم قبل الجامعي، لما يتمتعون به من خبرات في تقديم الدعم الفني لمختلف المدارس، ووقوفهم على أبرز المشكلات التي تواجه تلك المدارس في مسيرتها نحو الحصول على الاعتماد.
- مسئولي وحدات التدريب والجودة بالمدارس المعتمدة، وذلك لقدرتهم على تقديم مقترحات لتطوير سياسات الاعتماد وضمان الجودة على نحو يسهم في الحد من المشكلات التي تحدث فعلياً داخل المدارس التي يعملون بها.

٣– الحدود الزمانية: تم تطبيق استمارات جولات دلفي الثلاثة على السادة الخبراء خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة

يمكن عرض مصطلحات الدراسة وفقاً لترتيب ورودها في عنوان الدراسة على النحو التالي:

١- السياسات Policies

ينصب الاهتمام في هذه الدراسة على مفهوم السياسة التعليمية بشكل عام، وما ينبق عنها من سياسات فرعية وتحديداً سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وقد ورد مصطلح سياسات التعليم Education Policies في (معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً) بأنه: "ما تُحدده الدولة من أهداف وغايات، وما تُصدره من قرارات، وما تصنعه من خطط وبرامج تُحدد ملامح كل مرحلة تعليمية، وتُمثل الطريق الذي يجب

اتباعه لقيادة وإرشاد التفكير وضبط العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها، وتحدد السياسات؛ المجال الذي يتخذ القرار في إطاره، وتضمن اتفاقه مع الأهداف ومساهمته في تحقيقه". (فليه و الزكي، ٢٠٠٤: ١٧١)

ويرى (قاسم وآخرون، ٢٠١١: ٢٩٩) أن سياسات التعليم عبارة عن "عملية تفكير منظم وموجه للمشروعات التربوية والأنشطة التعليمية الكفيلة بتحقيق الطموحات التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، وفي إطار من العلاقات المتفاعلة مع مؤسسات المجتمع الأخرى". ويرى (بيومي، ٢٠٠٩: ٢٩) أنها "مسار محدد أو منهج عمل، يتم تحديده بواسطة المؤسسة أو مجموعة من الأشخاص القائمين على صنعها من بين عدد من البدائل وفي ضوء مجموعة من الظروف لترشيد وتحديد القرارات الحالية والمستقبلية، ولها بعد نظري يتمثل في عملية بنائها، وآخر تطبيقي يتمثل في اتخاذ القرار وتنفيذه". ويُشير (عثمان، ٢٠١٥: ١٨٥) إلى أن السياسة التعليمية تعني: "عبارات تقريرية تم الاتفاق عليها، وصياغتها، والاحتكام إليها عند تنفيذ المهام والأنشطة الاستراتيجية للبرامج ومتابعتها، على ضوء التخطيط والأهداف بعيدة المدى".

ويُقصد بها إجرائياً: "مسار عمل محدد بمجموعة من المبادئ المتفق عليها، مُرتبط بمدى زمني واضح، يوجه برامج وأنشطة وجهود ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، التي يتطلع إليها المُجتمع، في ظل الظروف والإمكانات المُتاحة، في سبيل دعم وترشيد القرارات الحالية والمستقبلية".

٢- ضمان الجودة Quality Assurance

يُعرَّف مصطلح ضمان الجودة Quality Assurance في (معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً) بأنه: "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المُخرَج التعليمي، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المخرج التعليمي من خلال العاملين في مجال التعليم والتربية". (فليه و الزكي، ٢٠٠٤: ١٥٢)

ويرى (الزيات و شاكر، ٢٠٠٨: ٣٤٣) أن ضمان الجودة في التعليم، تعني "مجموعة النشاطات والإجراءات التي تتخذها المؤسسة التعليمية وفقا لمعايير محددة مسبقا للمُخرج أو الخدمة، يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهي القوة المرشدة وراء نجاح أي

برنامج أو نظام أو مقرر دراسي وتهدف دائما الى التقليل من الوقوع في أخطاء تؤدي إلى الفشل، ومن أمثلتها: تطوير المقررات الدراسية وإجراء مراجعات مستمرة للبرامج لأكاديمية، ووضع الحوافز، وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسة التعليمية".

وقد ورد في إحدى الوثائق الرسمية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، أن مفهوم ضمان الجودة يتمثل في: "عملية مستمرة لمراجعة الأداء المؤسسي في ضوء معايير محددة، بما يحقق جودة العمليات (Processes) التي تؤدى إلى جودة المنتج (Product) الذي يتمثل في المتعلم (Learner)". (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١: ١٢)

كما أشار (Chi Hou, A., Y. & el, 2018: 238– 259) أن ضمان الجودة عبارة عن: عملية بناء الثقة في المؤسسة لدى المستفيدين Stakeholder والتي تُعد دعماً للمدخلات والعمليات والمخرجات بما يحقق التوقعات أو الحد الأدنى من متطلبات المستفيدين، وتتضمن هذه العملية جزئيين أساسيين متكاملين، هما: التقويم الذاتي وخطط التحسين المدرسي، والتقويم الخارجي من قبل جهة مستقلة.

ويُقصد بضمان الجودة إجرائياً: "عملية تقويم مستمرة لمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية، في ظل آليات تنظيمية تُركز على المسئولية والمحاسبية، والتحسين المستمر وتقديم المعلومات وإصدار الأحكام، من خلال معايير مُتجددة ومحددة مسبقاً ومحققة لتوقعات المستفيدين".

٣- الاعتماد Accreditation

يُعرَّف مصطلح الاعتماد Accreditation في (دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي) بأنه "توثيق واعتراف هيئة مسئولة وطنية أو عالمية بأن المؤسسة التعليمة قد حققت مستوي محدد من الجودة في جميع مكونات العملية التعليمية ومخرجاتها". (الهلالي، ٢٠١٠: ١٨)

ويرى (الدهشان، ٢٠٠٧: ١٢٤) أن الاعتماد عبارة عن: "صيغة أو شهادة لمؤسسة أو برنامج تعليمي مقابل استيفاء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي والاقليمي، بما يؤهلها لنيل ثقة الوسط الأكاديمي ولجمهور المستهدف".

وقد ورد في إحدى الوثائق الرسمية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تعريفاً لمفهوم الاعتماد بأنه: "الاعتراف الذي تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للمؤسسة التعليمية، إذا تمكنت من إثبات أنَّ لديها القدرة المؤسسية، وتحقق الفاعلية التعليمية، وفقاً لمعايير ضمان الجودة والاعتماد والمعلنة من الهيئة" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١: ١٢)

وترى (العبيد، ٢٠١٧: ١٨٠) أنه: "عملية تقييم تخضع لها المؤسسة التعليمية، حيث لا تهتم فقط بالمُنتج النهائي للعملية التعليمية، ولكن تهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية، وتتضمن الاعتراف الذي تمنحه هيئة الاعتماد لمؤسسة، إذا كانت تستطيع إثبات أن برامجها تتوافق مع المعايير المعلنة والمعتمدة، وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية، وذلك وفقا للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة".

ويقصد بالاعتماد إجرائياً: "الاعتراف الذي تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للمدرسة إذا تمكنت من إثبات أن لديها القدرة المؤسسية، وتحقق الفاعلية التعليمية وفقاً للمعايير المعتمدة والمعلنة من الهيئة وأن لديها من الأنظمة المتطورة التي تضمن التحسين والتعزيز المستمر للجودة".

ويرتبط الاعتماد ارتباطاً وثيقاً بضمان الجودة وذلك باعتباره الطريقة الطوعية الأساسية التي تعتمد عليها النظم التعليمية في تحسين جودة مؤسساتها، حيث يهدف الاعتماد في المقام الأول إلى المراجعة الشاملة لجوانب الأداء والتمييز بين المدارس من خلال تحقيقها لمجموعة من المعايير التعليمية، ومن ثم تحسين فعالية أداء تلك المدارس واستمرارية الجودة بها. (AdvancED, 2012: 4) وبالتالي فالاعتماد هو أداة تقويم هدفها تحسين جودة المدرسة واستمراريتها.

كما يقصد بسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي إجرائياً بأنها: "مسار عمل محدد بمجموعة من المبادئ والخطوط العريضة المتفق عليها والمدعومة باتفاق الخبراء الأكاديميين والمهنيين، والموجهة لمنظومة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والتي تكفل النهوض بمستوى جودة أداء تلك المنظومة وتحقيق فعاليتها، وذلك في الجوانب التالية: اعتماد المراجعين الخارجيين، وتضمين المشاركة في

التقييمات الدولية في متطلبات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتحقيق التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني، وتقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها، ومتابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته، والمحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي".

٤- أفضل الممارسات العالمية Global Best Practices

يعرفها البعض بأنها: طريقة أو تقنية، تستخدم كمعايير تشريعية إلزامية للمؤسسات التعليمية عند إجرائها التحسينات والتطوير المنشود في كافة أبعاد المنظومة التعليمية والإدارية. (Bogan, 2009:12–13) كما يقصد بأفضل الممارسات العالمية أنها: منهجيات العمل أو الأطر والإجراءات المتعلقة به والتي أثبتت التجارب الناجحة في عدة جهات، والبحوث المستندة على مؤشرات أداء تم قياسها قبل وبعد وأثناء تبني هذه الممارسات؛ أنها الأمثل لتحقيق الأهداف المنشودة، ومن ثم يتم تبنيها من جانب جهات أخرى نظراً لسمعتها الناجحة. (European Norm (EN), 2017: 63).

وتعرفها المنظمة الدولية للمعايير (International Organization for Standardization, 2017: 19) بأنها: مدخل تطويري أو أسلوب منهجي يمكن الاستناد إليه في تطوير الوضع الراهن للمؤسسات في جميع جوانب الأداء، من خلال الاستفادة من حلول وممارسات فعالة تم تجربتها وتطبيقها في مؤسسات وجهات أخرى على نحو يحقق البناء على ما توصل إليه الآخرون، ويوفر الوقت والجهد المستنزف في إعادة التفكير في حلول وممارسات جديدة، مع ضرورة الأخذ في الاعتبار تعديل وتكييف أفضل الممارسات لتتلاءم مع ظروف وطبيعة البيئة المحلية المحيطة.

ويقصد بأفضل الممارسات العالمية في الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: مدخل تطويري يمكن الاستناد إليه في تطوير الوضع الراهن لسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، من خلال فحص وتحليل أفضل التدابير والإجراءات التنظيمية التي تبنتها بعض الهيئات والمؤسسات الدولية المعترف بها لضمان جودة واعتماد مؤسساتها التعليمية بشكل مستمر، مدعومة بالدراسات العلمية المتخصصة ذات الصلة، والتي يمكن اعتبارها معياراً أساسياً ورافداً أصيلاً للوصول إلى الممارسات المتميزة في هذا المجال.

الدراسات السابقة

تتعدد الدراسات التي تعرضت لجانب أو لآخر من جوانب الدراسة الحالية، والتي تم الرجوع إليها وتحليلها وتوظيفها بما يخدم هذه الدراسة، حيث تم توظيف بعض هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة والبعض الآخر في إطارها النظري، كما تم الاستفادة من بعض هذه الدراسات في بناء الإطار المنهجي للدراسة الحالية وتصميم أدواتها وتحليل نتائجها.

وقد تم عرض بعض هذه الدراسات تبعاً لمجال تركيزها، حيث ركز عدد من هذه الدراسات على رصد الممارسات العالمية في مجال ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، ومن بين هذه الدراسات: دراسة (صياد، ٢٠١٦) والتي تناولت عددا من الممارسات العالمية التي تجري في هيئات ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في عدد من الدول المتقدمة، وإمكانية الإفادة منها في تطوير عمل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر، وذلك في مجالات الرؤية والرسالة، ومعايير الاعتماد، وإجراءات الاعتماد، ومقاييس التقدير. وقد أوصت الدراسة باعتماد منهجية أفضل الممارسات للإفادة من نتائج الخبرات العالمية في مجال جودة التعليم والاعتماد، وتدريب الباحثين في الأقسام الجامعية ومراكز البحوث على تلك المنهجية.

وأكدت دراسة (Kumar, et. All, 2020) علي أن الاعتماد يشكل أداة لتسهيل وصول أفراد المجتمع لتعليم جيد، وأداة لتحسين الخدمات التعليمية، وتحقيق الشفافية والمساءلة على كافة المستويات، كما أكدت على أهمية المعايير المقبولة عالميًا من قبل العديد من الوكالات الدولية ذات السمعة الطيبة مثل ISO و ANQAHE و ENQA و CHEA و INQAAHE ، بالإضافة إلى تأكيدها على أهمية عقد عدد من التحالفات والاتفاقيات الدولية لوضع واختيار أفضل الممارسات والمعايير المشتركة بما يضمن تطوير المبادئ التوجيهية للسياسة التعليمية ونشرها، كما أوضحت الدراسة أن سياسات الاعتماد تظهر بوضوح في تحويل الطلاب من مؤسسة إلي مؤسسة أخرى معتمدة، وقبول أعلى المؤهلات لمتابعة التعليم في جميع أنحاء العالم، وكذلك المقارنة مع المؤسسات الأخرى، والتحسينات المستمرة في جوانب الأداء، وأكدت الدراسة على أن سياسات التكامل بين الاعتماد والتصنيفات الدولية تتعكس إيجاباً في جذب المزيد من الطلاب علي المستوى القومي

والدولي، وتفعيل برامج التبادل الطلابي، وعقد شراكات مع مؤسسات تعليمية دولية لتحقيق التعاون المشترك في البحوث والندوات والمؤتمرات وورش العمل وتحسين أداء الطلاب.

كما ركز عدد آخر من الدراسات السابقة على واقع ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، ومحاولة تقديم رؤى وتصورات علمية لتطوير هذا الواقع، ومن بين هذه الدراسات: دراسة (أحمد، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى تشخيص واقع عمليتي اختيار وإعداد المراجعين الخارجيين بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والمعوقات التي تعوق أداءهم، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة لعينة من المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي عددهم (٥٤) مراجع؛ بغرض الوقوف على مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي الذي تقدمه الهيئة لهم كشرط لحضور الاختبار النهائي للحصول على رخصة مراجع خارجي، وقدمت الدراسة بعض التوصيات، منها: التركيز على التدريب الميداني في مواقع العمل كجزء أصيل في برامج إعداد المراجعين الخارجيين.

كما تعرضت دراسة (رشوان و مهدي و السعيد، ٢٠١٣) لمشكلات تطبيق الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة من الإداريين والمعلمين والأخصائيين بالتعليم قبل الجامعي، وعينة من أولياء الأمور، وعينة من فريق الدعم بمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد، وتوصلت الدراسة إلى بعض مشكلات الاعتماد وضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مجالات مختلفة والتي من بينها: قلة التعاون بين وحدات التدريب والجودة في مختلف المدارس، وضعف دور تلك الوحدات في متابعة عمليات التقييم الذاتي، وقلة مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأور في عملية التقويم الذاتي.

كما رصدت دراسة (العاصي و الكومي، ٢٠١٥) السياسات التي تتبعها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في الحكم علي أداء المراجع الخارجي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، والتي تتمثل في تقييم المؤسسة لفريق المراجعة، وتقييم رئيس الفريق للمراجع، وتقييم المراجع لرئيس الفريق، وذلك من خلال استمارات تقييم تتضمن عدداً من المؤشرات، وأوضحت الدراسة أن بنود تلك التقارير لا تُعبر عن الأداء الحقيقي للمراجع الخارجي، ولا تقيس أداؤه في جميع المهمات التي يقوم بها نتيجة قلة عناصر تقييم الأداء المشتملة عليها، وبالتالي فهي لا تقدم الصورة الواقعية الشاملة لأداء المُراجع الخارجي،

بالإضافة إلي أنه لا يتم الاهتمام بالتقييم الخاص بالمراجع إلا إذا قُدمت شكوى من جهة المؤسسة تُعبر عن التقصير الصارخ من فريق المراجعة، الأمر الذي يتطلب تطوير سياسات تقييم أداء كل فرد من أفراد فريق المراجعة وفقاً لآراء جميع الجهات التي تتعامل معه، وبما يحكم أداؤه بشكل كمي وكيفي ويسهم في إحداث تنمية مهنية للمراجع الخارجي.

كما هدفت دراسة (حمد، ٢٠١٨) إلى تقديم تصور مقترح لمعايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر كمدارس للتنمية المهنية في ضوء خبرات بعض الدول، واستخدمت الدراسة أسلوب دلفي من خلال تطبيق استمارة دلفي على عينة من بعض الخبراء المتخصصين في مجال تطوير التعليم قبل الجامعي بلغت (٣٧) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والمجلس العربي للطفولة والتنمية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن اعتماد مدارس التعليم قبل الجامعي كمدارس للتنمية المهنية في مصر يتحقق بتوافر سبعة معايير هي: الشراكة المجتمعية، والمتعلم، والعاملين، والمعلم، والقيادة المدرسية، والأخصائي، ونظم التقويم والدعم الفني، وقد وضعت الدراسة مؤشرات لهذه المعايير.

وتوصلت دراسة (محروس و عبد اللاه و محمد، ٢٠٢٠) إلي محدودية معايير خطط التحسين المدرسي في معايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، والتي تعتمد عليها في تفعيل خطط التحسين المدرسي بتلك المدارس، بالإضافة إلي ضعف تدريب العاملين بالمدارس المعتمدة على إعداد خطط التحسين وكيفية تنفيذ إجراءاتها لضمان جودة تلك المدارس، وأوصت الدراسة بتقييم السياسات والممارسات ومراقبتها بانتظام من قبل القادة التربويين، والممثلين للهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي ومراجعتها عند الضرورة لتحديد فاعلية الأفراد بالمدرسة لدعم تعلم الطلاب وتعليمهم وتحسين ممارساتهم التربوية والتعليمية.

وكشفت دراسة (هندي، ٢٠٢١) عن الدور الذي تلعبه معايير الاعتماد الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تحسين وتعزيز القدرة التنافسية للمدارس الابتدائية المعتمدة، حيث يعتبر تحقيق قدرة تنافسية في المؤسسات التعميمية بصفة عامة والمدارس الابتدائية المعتمدة خاصة هو الهدف الأساسي للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود تحسين فعلي في

جودة أداء المدارس المعتمدة، ولكنه مؤقت في كثير من المدارس وينقصه المتابعة المستمرة والتحفيز المناسب، مع ضعف جدية تطبيق شروط استمرارية الاعتماد من جانب الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

وقد أسهمت مختلف الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها –في حدود علم الباحثان– في إيضاح أهم العوامل المباشرة وغير المباشرة التي لها أثر على سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتوضيح أهم أبعاد هذه السياسات والمسارات الموجهة لها، كما أفادت هذه الدراسات في التأكيد على أهمية موضوع الدراسة الحالية ومواكبتها للتوجهات العالمية في هذا الشأن.

واتساقاً مع أهداف الدراسة، وطبقاً للمنهجية المتبعة؛ تسير الدراسة وفقاً للمحاور الآتية:

أولاً: أفضل الممارسات العالمية في تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

في ظل التوجه العالمي والمحلي – في الآونة الأخيرة – نحو الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في مختلف الجوانب ذات الصلة بضمان جودة النظم التعليمية حول العالم، مقارنة بمؤشرات تعليمية شاملة، وتقديراً للجهود التي تبذلها الحكومات والمؤسسات، والاستراتيجيات التي تضعها والسياسات التي تتبناها؛ يمكن عرض أفضل الممارسات العالمية في مجال سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وذلك على النحو الآتي:

أ- سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي

يمثل المراجع الخارجي العمود الفقري لعملية المراجعة الخارجية لجودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والراصد الحقيقي لواقعها، ولا يقتصر دوره علي التقييم الكمي فقط، وإنما يتعدى ذلك إلي التقييم الكيفي متضمناً وصف جودة التدريس وسلوكيات وأخلاقيات المعلمين والتلاميذ وغير ذلك، مستخدماً أدوات متنوعة من ملاحظات ومقابلات ومناقشات مع الإدارة العُليا والعاملين بالمدرسة، الأمر الذي يتطلب امتلاك المراجع الخارجي لمهارات جمع البيانات والمعلومات وتحليلها، والتعامل معها باحترافية سواء في مرحلة الإعداد لها أو في متابعة تنفيذها. (Baxter, J & Clarke, J. 2013: 702–718)

ومن أفضل الممارسات العالمية في إدارة أداء المراجعين الخارجيين؛ عمل هيئة التفتيش الهولندية كمنظم للمعرفة، حيث تمتلك العديد من السمات لتنظيم المعرفة المتقدمة، وتخصص "وحدة لإدارة المعرفة" مسؤولة عن إتاحة البيانات ذات الصلة، ودعم العمل التحليلي والبحوث التي أُجريت على أرض الواقع، وإدارة المعرفة داخلياً، والحفاظ على "الذاكرة التنظيمية" اللازمة لتقييم جودتها، كما تدمج هيئة التفتيش الهولندية بشكل مستمر؛ البحوث الأكاديمية في عملها، وتحافظ على الاتصال الوثيق والتعاون مع المجتمع، على سبيل المثال؛ البحوث التربوية الهولندية، من خلال دعوة طلاب الدكتوراه لدراسة عملها ونشر نتائج أبحاثهم، ونتيجة لذلك، تم إجراء العديد من المنشورات المتوفرة في المجلات الوطنية والدولية حول الأساس النظري لممارسات التقويم. (Ehren & Visscher, 2008: 51– 72)

وفي ألمانيا؛ يشارك في عملية المراجعة الخارجية أعضاء ممن ليس لهم علاقات شخصية أو مهنية أو رسمية بالمدرسة التي يتم تقييمها، على أن يكونوا من الخبراء في التربية، وممن لديهم الخبرة في إجراء الدراسات التجريبية الميدانية ومهارات الإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، وممن لديهم خبرة بتقويم المدارس وثبت نجاحهم في ذلك، وقد يكون المراجع الخارجي من المديرين أو من مُدربي المعلمين، أو من المتخصصين في علم النفس المدرسي، ويتم تأهيل المراجع الخارجي من خلال تكامل (الإعداد النظري – الإعداد الميداني)، مع تنفيذ العديد من البرامج التدريبية وورش العمل، ويمكن أن يضم فريق المراجعة من يتم تسميتهم بالأعضاء الخارجيين، وهم من الممثلين للآباء والاتحادات الطلابية، ومن المهتمين بالتعليم لإثراء عملية المراجعة. (Hessen, 2014: 4–5)

وتعتمد سياسات ضمان جودة الأداء المدرسي بإنجلترا على التكامل بين عملية التفتيش التي تتم من خلال مكتب المعايير التربوية (OFSTED)، ونظيراتها التي تتم من خلال السلطات التعليمية المحلية، حيث يتم تصنيف المفتشين الخارجيين وفقاً للفئات الآتية: (الجمال، ٢٠٠٨: ٤٣–٤٥)

١– المفتش المُسجَل أو المعتمد "Registered Inspector" من أصحاب الخبرة بالتربية والتعليم، ويتم تدريبه بواسطة "OFSTED" على عمليات التفتيش، ويُعد العنصر الأهم

في نظام التفتيش بإنجلترا حيث يقود هذا المفتش فريقاً كاملاً من المفتشين التربويين الذين يتحدد عددهم على حسب حجم المدرسة المراد زيارتها ونوعها، كما يعد المسئول عن كتابة التقرير النهائي عن المدرسة الخاضعة للتفتيش، وذلك بالتعاون والتشاور مع أعضاء فريقه، ويُراعى في اختياره؛ أن يكون عضوا متخصصاً في أحد فرق التفتيش المدرسية، ولديه خبرة في التدريس من ٤: ٦ سنوات، ويتمتع بالكفاءة المهنية والشخصية وضبط النفس، ويجتاز البرامج التدريبية المطلوبة لهذا العمل والاختبار المقرر لذلك، ويتميز بشخصية جذابة وقدرة خاصة على فهم الأفراد والجماعات والعمل معهم بتعاون وقيادتهم بنجاح، ولديه القدرة على التنظيم والتنسيق، وبناء علاقات إنسانية ناجحة، ويعمل تحت الاختبار لمدة ثلاث سنوات، ويتم تقويمه من قبل مفتشي صاحبة الجلالة على أساس مدى جودة تقارير التفتيش التي يقدمها، وقدرته على قيادة فريق التفتيش في الميدان.

٢– المفتش المتخصص "Team Member" في إحدى المواد الدراسية أو أحد فروعها كالعلوم (كيمياء– فيزياء)، ويقدم طلبات الانضمام للفرق التفتيشية كمفتشين متخصصين بالمواد الدراسية المختلفة بصفة فردية، أو عن طريق المكاتب الخاصة بذلك، ويُراعى في اختياره؛ أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي متخصص في أحد فروع المنهج الدراسي، وعمل في الحقل التربوي كمدرس أو مدير مدرسة، ولديه القدرة على العمل في فريق، ويمتلك مهارات مهنية تتعلق بوظيفة التفتيش التربوي، واجتاز البرامج التدريبية المقررة، ومُلمِا بالأمور التربوية واحتياجات المجتمع.

٣– المفتش غير المتخصص "Lay Inspector" من أصحاب التجارب والخبرة الشخصية في مجال التعليم ويُستفاد منه حسب قدراته وإمكاناته، وغالباً ما يكون من خارج الحقل التربوي، والغرض من اشتراكهم هو وجود ممثل لأفراد المجتمع يعكس وجهة نظرهم حول المدرسة ونظام التفتيش، وغالباً ما يكون المفتش غير المتخصص ذا إلمام بالأمور التربوية واحتياجات المجتمع، ويُراعى في اختياره؛ أن تكون لديه خبرة تربوية كافية تُمكِنه من متابعة عملية التفتيش، واجتاز فترة التدريب المقررة بنجاح، وذو إطلاع واسع، وإلمام بكافة الأمور التربوية، ويتمتع بمهارة تكوين العلاقات الإنسانية الطيبة.

وقد اهتمت انجلترا بتقليل أعداد المفتشين التابعين للحكومة مع زيادة عدد المفتشين بالمدارس، وهذا يعني أن عبء العمل سوف يتحول إلي المفتشين الذين يتم توظيفهم عن طريق السلطات التعليمية المحلية، بل والوكالات والتجمعات التي تحصل علي الاعتماد لتنفيذ العمل التفتيشي في المدارس، حيث تم تبني أساليب للتفتيش علي أساس دمج التقويم والمحاسبية في ثقافة السلطة المحلية ومدارسها، وجعلها جزء لا يتجزأ من ثقافتها، والذي يمتد إلي أن يكون هناك موظف واحد فقط من السلطات المحلية مسئولاً مسئولية مباشرة في سلسلة متابعة النظام المدرسي، وهدفه هو تحسين النظام وجودته، وقد أصبح المصطلح العام الذي يُستخدم لوصف المفتشين الخارجيين في انجلترا هو؛ الصديق الناقد A critical friend" وهذا يصدق على المفتشين، ومديري المدارس الأخرى، والاستشاريين من الجامعات ورجال الأعمال، والآباء وغيرهم. فكل هؤلاء وبطرق مختلفة يمكنهم مساعدة المدارس من زوايا مختلفة. (Swaffield. & MacBeath, 2005: 239)

مما سبق يتضح تأكيد الممارسات العالمية على أهمية اعتماد المراجعين الخارجيين بناء علي مقومات شخصية وفنية وإدارية تؤهلهم للقيام بهذه المهمة الحيوية، وكذلك الاهتمام بفترة إعداده وتأهيله بشكل يجمع بين الجوانب النظرية والميدانية مصحوبة بالتدريبات وورش العمل المكثفة والهادفة، والتأكيد كذلك على تقييم أداء المراجعين الخارجيين من خلال معايير دقيقة للأداء، سواء من جانب أقرانه أو من خلال المدرسة التي يقوم بزيارتها أو من خلال ممثلين آخرين عن هيئة الاعتماد أو جهات مجتمعية أخرى، مع التأكيد على ضرورة وجود ذاكرة تنظيمية داعمة للجهود التحليلية والبحوث التي تجرى على أرض الواقع.

ب- **تضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي**

يعد التقييم جزءاً أساسياً من كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج والمساعدة علي اتخاذ قرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بتعديله أم الاستمرار فيه وتطويره، ومن هذا المنطلق توجهت السياسات التعليمية في مختلف دول العالم إلي المشاركة في تقييمات دولية معبرة وكاشفة للقائمين علي هذه السياسات مدي تحقيقهم لأهدافهم التعليمية وفق المعايير العالمية، وهي بذلك تساعد علي تصحيح المسار علي ضوء الأهداف التربوية العالمية، بحيث تكون أكثر ملاءمة لمجتمع المعرفة وعصر التقنية وثورة

المعلومات الذي تعيشه المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥: ٥)

وتكمن أهمية التقييمات الدولية في قياس مدى تأثير الأنظمة التربوية المختلفة في خلفياتها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية على مستوى تعلم الطلاب، وإمداد كل دولة مشاركة بمصادر ثرية لتحليل نتائج أداء طلابها، وإكساب الطلاب المهارات العلمية التي تعتمد على أسلوب التفكير والتحليل والتحدي، والاهتمام بتطوير طرائق التقويم والتركيز على التقويم البنائي وقياس المهارات المكتسبة فكرًيا وعلميًا، والقدرة على قياس مدى تقدم الطلاب بالمقارنة مع الدول الأخرى في فترة زمنية واحدة، وتوفير مصادر غنية من المعلومات لصانعي السياسة التربوية، والقيادات التعليمية، ومطوري المناهج، ومدربي المعلمين، والعاملين في أجهزة القياس والتقويم، والباحثين التربويين وجميع من لهم علاقة بمخرجات العملية التعليمية؛ بغرض وضع الخطط وتنفيذ الأنشطة التي تسهم في تحسين جودة التعليم، ومن أبرز هذه التقييمات الدولية ما يلي: (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠: ٧–٢٨)

- الدراسة الدولية TIMSS(Trends of the International Mathematics and Science Study): وهي دراسات عالمية لتقييم الاتجاهات في مدى تحصيل الطلاب والطالبات في مادتي الرياضيات و العلوم، وتسعى معظم نظم التعليم في العالم للمشاركة في هذه الدراسات والاختبارات إما بهدف إبراز تميز النظام التعليمي فيها، أو تقويمه للاطلاع على مستوى أدائه رغبة منها لمواكبة الدول المتفوقة في هذا المجال، وتشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- برنامج التقييم الدولي PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study): وهي دراسة واختبار دولي يقوم على أساس المقارنة لقياس قدرات طلاب وطالبات الصف الرابع الابتدائي في مهارات القراءة بلغة الدراسة – اللغة الأم للدولة المشاركة؛ وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، ومن ثم تطوير تلك المهارات والارتقاء بها، بما يحقق الأهداف المرجوة للتعليم، ويلبي متطلبات تطويره ويسهم في تحسين قدرات الطلاب وكفاياتهم، وتشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي

(IEA) International Association for the Evaluation of Educational Achievement

- **برنـامج التقيـيم الـدولي PISA (Program for International Student Assessment): وهـي مجموعـة مـن الدراسـات تشـرف عليهـا منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصادية (OECD)؛ بهدف معرفة مدى امتلاك الطلاب والطالبات الذين أتموا ١٥ عاماً –دون اعتبـار لصـفوفهم الدراسـية–للمهـارات والمعـارف الأساسـية فـي مـواد القـراءة والرياضيات والعلوم.**
- **الدراسـة المسـحية الدوليـة للتعليـم والـتعلم TALIS (Teaching and Learning International Survey): وهي أول دراسة دولية تركز على البيئـة التعليميـة وأوضـاع الهيئة الإدارية والتدريسية في المدارس، والتي نفذت لأول مرة عام ٢٠٠٨، وتعقد بصفة دورية كل ٥ سنوات تحت إشراف منظمـة التعاون والتنميـة الاقتصادية (OECD)، وتقدم فرصـة تـوفير البيانـات لتحليـل وتنميـة السياسـات التعليميـة للمعلمـين وقيـادات المـدارس. وتتيح هذه الدراسة للدول المشاركة الفرصة للتعرف على الآخرين الذين يواجهون نفس التحديات من أجل التعلم من نهج السياسات الأخرى.**

وقد أكدت دراسة (Philipp, Et. Al, 2013) لاختبارات PISA – كإحدى برامج التقييمـات الدوليـة لجـودة التعليم وخارطـة طريـق فكريـة لتغيير السياسـات– أن نتـائج اختبـار PISA كان على أجندة إصلاح السياسة التعليميـة الألمانيـة، لأنها كشفت أوجـه القصور فـي نظام التعليم مقارنة بمنافسيه، وبالتالي كان لنتائج هذا الاختبار الدور الكبير فـي الضغط نحو الإصـلاح الشـامل، وتحـت عنـوان "صـنع السياسـات المسـتندة علـى البيانـات" تـم تغيير مشـهد التعلـيم الألمـاني وفقـا للإطـار التـوجيهي لمنظمـة التعـاون والتنميـة فـي الجوانـب الاقتصـادية وبشـكل مكثـف علـى التعلـيم. وتـم إحـداث تغييـرات جذريـة فـي التفكيـر والتركيـز علـى التعلـيم وتحقيق التماسك الاجتماعي؛ باعتبار التعليم يمثل العامل الاقتصادي الرئيسي للدولة ككل.

كما أكدت دراسة (Nusche, D., et al. 2014) على الاهتمام البالغ للسياسة التعليمية في هولندا بتحسين مكانة النظام التعليمي في التقييمات الدولية، مع التركيز بشكل خاص على زيادة نسب الطلاب المتميزين، وتعزيز التحصيل الأكاديمي العام والاستجابة بشكل أفضل لاحتياجات التعليم والتعلم من مختلف الفئات الطلابية، وتحول الانتباه إلى "مهارات

القرن الحادي والعشرين" مثل القدرة على الإبداع والتعاون والعمل في فريق وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما أدى نظام تقويم الأداء ومتابعته في التعليم قبل الجامعي دوراً هاماً في دعم تحقيق الأهداف التعليمية واتخاذ قرارات بشأنها.

ومن الممارسات العالمية المتميزة في التقييمات الدولية؛ برنامج التقييم الدولي "PISA–Based Test for Schools" والذي يعد وسيلة مهمة لتقييم أداء الطالب والمدرسة عبر الإنترنت، حيث تستخدم النتائج من قبل شبكات المدارس المهتمة بالمعايير القومية والدولية وكذلك الجهات الإشرافية لدعم البحوث ووضع التحسينات وعمل المقارنات الدولية، ويوفر البرنامج معلومات وصفية عن النظام المدرسي، كما يحلل المهارات والتطبيقات الإبداعية لمعارف الطلاب ويقارنها بجداول PISA الرئيسية، وقد تم وضع هذا الاختبار من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية "OECD". وقد أشار قادة المدارس المشاركة في هذا الاختبار أن بيانات الدراسة أسفرت عن معلومات مهمة حول المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وإنه بإمكان أي مدرسة أن تشارك في هذا التقييم، وهو ما يوفر فرصة حقيقية لتقديم معلومات عن سياق التعليم المدرسي، وفاعلية وكفاءة العملية التعليمية، ويفيد في تقديم خبرات متنوعة من مدارس مختلفة حول العالم في كيفية حل مشكلاتها. NWEA FAQ, (2015: 1–2)

كما تسهم التقييمات الدولية في تحقيق العديد من الفوائد للنظم التعليمية، والتي من بينها: توفير أداة للقياس المقارن؛ إذ تمكن كل مدرسة من قياس أدائها على حدة، وذلك في مقابل المدارس والنظم على الصعيدين الوطني والعالمي، كما أنها توفر أداة تعلم ومقياس تشخيصي قيِّم للمدارس والمعلمين؛ إذ تقيس المهارات التي يحتاج الطلاب لتطويرها، لحل المشكلات في سياقات غير مألوفة، كما تسهم في تقديم تقرير معلوماتي مفصل، يمنح المدرسة رؤية متعمقة لأدائها، ومناخها التعليمي، وذلك لتحسين عملية تحصيل الطلاب، وإجراء التحسينات في المدارس، هذا بالإضافة إلى دورها في تحقيق التعلم من النظراء العالميين ومن أفضل الممارسات العالمية، وإتاحة فرص الانضمام إلى الشبكة العالمية للتعلم، حيث يتبادل المعلمون الموارد والرؤى وأفضل الممارسات لتحسين التعليم، الأمر الذي يمكن استخدامه لدعم التفكير النقدي، وتحفيز الاهتمام خارج قاعات الدرس بحثًا عن التميز. (حسن، ٢٠١٨: ٧١)

مما سبق يمكن القول بتنوع الممارسات العالمية في مجال التقييمات الدولية للمؤسسات التعليمية سواء في مجالات العلوم والرياضيات، كما هو واضح في اختبارات TIMSS الدولية، أو مهارات القراءة بلغة الدراسة كما هو واضح في برنامج التقييم الدولي PIRLS، أو الجمع بين مهارات القراءة والرياضيات والعلوم كما هو واضح في برنامج التقييم الدولي PISA، أو التركيز على جوانب أخرى ذات صلة بالبيئة التعليمية وأوضاع الهيئة التدريسية والإدارية وأخذها في الاعتبار كما هو واضح في دراسات TALIS، مع اعتبار نتائج هذه التقييمات مؤشرات وموجهات مهمة لسياسات الدول المشاركة في الاختبارات للوقوف على جوانب القوة والضعف في أداء المدارس، ومن ثم اتخاذ قرارات تطويرية شاملة في ضوء تلك النتائج.

ج – سياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني

توجد علاقة تكاملية بين الاعتماد المدرسي School Accreditation والاعتماد المهني Professional Accreditation، حيث يُشير الاعتماد الكامل للمدرسة – كمؤسسة تعليمية تربوية – إلي أنها أصبحت قادرة علي تحقيق أهدافها بالجودة والنوعية اللازمة في برامجها وأنشطتها، ومن ثم يتحقق لخريجيها السبق والتفوق والأولوية في شغل الوظائف المهمة أو الالتحاق بالمستويات التعليمية الأعلى، في حين يُشير الاعتماد المهني إلي الاعتراف بجودة وكفاءة وأهلية المعلمين لممارسة مهنة التعليم بالمدرسة، وذلك من قبل مؤسسات أعدت لهذا الغرض، كالنقابات أو الاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة أو هيئات الاعتماد وغيرها، ضماناً لاستيفاء كل معلم للمعايير التي تُسهم في ضمان جودة الأداء الكلي للمدرسة، وهنا تظهر أهمية الاعتماد المهني للمعلم في إطار اعتماد المدرسة ككل، ويؤدي تكاملهما إلي تحقيق جودة وتميز الأداء المدرسي.

ويُمثل الاعتماد المهني للمعلم؛ عملية مخططة ومنظمة تستهدف ضمان جودة اختيار وتأهيل المعلم وفق معايير محددة، وضمان جودة أدائه لعمله وتنميته مهنياً بشكل مستمر ومنتظم، عن طريق الترخيص وتجديده لمزاولة مهنة التعليم، عبر جهات مستقلة، ووفق معايير شخصية ومهنية واجتماعية. (الضوي، ٢٠١٧: ٣٣) وهنا يمكن القول أن النظم التعليمية – مهما كانت جودتها – بما تشتمل عليه من مبانٍ ملائمة ومناهج حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة؛ فإنها لن تحقق الأهداف المرجوة منها بصورة طيبة إلا بوجود

معلم كفء، قادر على التأثير في المتعلمين وتوجيه سلوكياتهم وترجمة طموحات المجتمع في أبنائه.

ويشير التقرير الصادر عن المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم إلى أن السياسات المتعلقة بالاعتماد المهني للمعلمين يجب أن تكون فاعلة في الحد من المعلمين غير المؤهلين، وفي تعزيز جاذبية مهنة التعليم، واعتماد مبادئ أساسية لتعزيز رواتب المعلمين، وإمكانية مساءلتهم، فضلاً عن اعتماد مواثيق أخلاقية شاملة للمعلمين، وتعزيز الضمانات الاجتماعية، على نحو يتلاءم مع أفضل الممارسات العالمية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، ٢٠١٩: ٣)

وقد تم تصنيف كل من: فنلندا وسنغافورة وكندا والصين وكوريا الجنوبية، على أنهم من أكثر الدول اهتماماً وتركيزاً على القضايا المتعلقة بتطوير نظم الجودة والاعتماد لمعلم القرن الحادي والعشرين، بما تشمله من المؤهلات، وعدد سنوات الدراسة، والمؤسسة المسئولة عن الإعداد، والمقررات الدراسية التي يتم تقديمها، والتدريب الميداني. (Mullis, et al, 2012)

وفي هذا الإطار؛ تبنت الحكومة الصينية آليات جديدة تقوم علي اعتماد معلمي القرن الحادي والعشرين بناء علي قدرتهم في "تعزيز المواقف الإيجابية، والتفكير التأملي، ومساهمتهم في أنشطة التعليم القائم على مجتمعات التعلم المفتوحة"، وتم تصنيف برنامج مجتمعات التعلم في ولاية شنغهاي الصينية وفق تقرير TALIS الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي على إنه من أفضل الممارسات العالمية في مجال تنظيم مجتمعات التعلم المفتوحة المشتركة، والحفاظ على استمراريتها، وذلك من خلال إنشاء شبكة للمعلمين منذ عام 1998م، والتي تطورت بعد ذلك لتصبح أكاديمية المعلمين، وتتم مجتمعات التعلم في المدارس بالإضافة إلى التواصل من خلال شبكات الإنترنت لتبادل المعارف، ونجحت "ولاية شنغهاي" من خلال هذا البرنامج في إيجاد حلول للمشكلات الشائعة من خلال تفعيل أفضل الممارسات، كما تم تصنيف برنامج حلقات البحث في "هونج كونج" وفق ذات التقرير؛ على أنه من أفضل الممارسات العالمية في مجال حلقات البحث؛ حيث يتم تشجيع المعلمين على تعزيز الممارسات التعليمية من خلال بلورة تجاربهم في صورة مقالات أكاديمية وبحوث إجرائية. (OECD 2015) (Ministry of Education – China 2015)

ويوجد في الولايات المتحدة الأمريكية العديد من المؤسسات القائمة على عمليات الاعتماد والاعتراف بمؤسسات إعداد المعلم، ويمثل المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) الجهة الرئيسة لاعتماد المعلمين مهنياً في الولايات المتحدة الأمريكية، كما يمثل مجلس اعتماد المعلم (TEAC) Teacher Education Accreditation Council الجهة المسئولة عن اعتماد برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية. وفي نوفمبر ٢٠١٠م اندمجت مؤسسة (NCATE) مع مجلس اعتماد معلم التربية (TEAC) لتصبح مؤسسة واحدة هي مجلس اعتماد إعداد المعلمين (CAEP) (Council for the Accreditation of Educator Preparation) ونتيجة لهذا الاندماج ظهرت المعايير الخمسة CAEP والمتمثلة في: "المحتوى المعرفي والتربوي – الشراكة المهنية والممارسات الميدانية – جودة المرشح من حيث الاستقطاب والاختيار – تأثير البرنامج – ضمان جودة البرنامج والتحسين المستمر". (العاني و آخرون، ٢٠١٨: ٢٨٥) (National Council for Accreditation of Teacher Education, 2002: 1) (الموسوي، ٢٠٠٣: ٢٤٠)

وتعتمد معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات وبرامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) National Council for Accreditation Teacher Education على اعتقاد مؤداه أن كل الطلاب من الممكن بل ومن الضروري أن يتعلموا؛ ومن ثم يكون من العدالة أن يتوافر لهم جميعًا أعضاء هيئة تدريس مؤهلين وقادرين على المنافسة بالإضافة إلى مجموعة من العاملين بالوظائف الأخرى مثل: المديرين والإخصائيين النفسيين والاجتماعيين وغيرهم، ممن تتوافر لديهم القدرة على تعزيز تعلم الطالب وإكسابه المهارات الأساسية والمعرفة الضرورية لنجاحه كمواطن مسئول يتمتع بالقدرة على المشاركة في اقتصاد المعرفة. (NCATE, 2008)

وتدعم سياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني التقدم والترقي الوظيفي ووجود مسارات مهنية معتمدة وواضحة، وتنمية قدرات المعلمين والحفاظ على الكفاءات والخبرات الموجودة في كل تخصص، وأن يظل المعلم على دراية بالجديد في مجال تخصصه وقادراً على تطبيق أفضل الممارسات العالمية نهوضاً بمستوى أدائه المهني وذلك من خلال

برامج التنمية المهنية المستدامة، وتوجيه اهتمام المعلمين نحوها وتوفير الوقت والموارد اللازمة لها بالشكل الذي يجعل هذه الممارسات المهنية عاملاً أساسياً للاعتماد المدرسي. (National Council for Standards of Vocational Education, 2013) كما تؤكد الممارسات العالمية على أهمية معايير الاعتماد المهني للمعلم، والتي من أهمها تمكن المعلم من تخصصه، وطبيعة علاقته بطلابه وبزملائه في العمل، وقدرته على الإدارة الفعالة للصف مع الأخذ بالأساليب والممارسات التعليمية التفاعلية المبتكرة وغير النمطية، ووضع الخطط العلاجية لتحسين مستويات طلابه وتنفيذها بفاعلية، مع ضرورة مساءلة المعلم عن نتائج تقييم أدائه المهني. (OECD, 2015)

ومن بين أفضل الممارسات العالمية في الاعتماد المهني للمعلمين ما تضعه الولايات المتحدة الأمريكية من ضوابط وإجراءات متنوعة بتنوع الولايات والتي تعتبر معايير أساسية للاعتراف بالمعلمين ومنح ترخيص مزاولة المهنة لهم، ومن أهم هذه المعايير: الحصول على الدرجة الجامعية من كلية معتمدة، الحصول على أعلى درجة علمية في مادة التخصص، استكمال برنامج إعداد المعلمين المعتمد من قبل وزارة التعليم في الولاية، اجتياز اختبارات مبادئ التعلم والاختبار القومي للمعلمين، الإلمام بمهارات اللغة الإنجليزية، اجتياز المتقدم دورة عن دستور الولايات المتحدة الأمريكية وعن تاريخ الدولة والحكومة الفيدرالية والولاية التي يعمل بها. (California Department of Education, 2021)، (Teacher Certification Degrees, 2021)

كما تركز سياسات الاعتماد المهني للمعلمين في اليابان على خضوع جميع المتقدمين للعمل بمهنة التعليم والحاصلين على مؤهل مناسب من كلية معتمدة لاختبار تأهيل المعلمين Teacher Qualification Examination بالولاية والتي تتفق جميع الولايات في توقيت إجرائه، وبعد اجتياز اختبار القبول بالولاية التي يرغب المعلم في العمل بها؛ يخضع جميع المعلمين حديثي التعيين وعلى اختلاف تخصصاتهم لنظام للتدريب الإجباري لمدة عام كامل، حيث يعتبر تعيينهم مؤقتاً إلى أن تثبت أهليتهم لمزاولة المهنة وحصولهم على رخصة مزاولتها، وخلال هذه الفترة تستخدم عدة أساليب تدريبية داخل المدارس اليابانية، والتي من بينها: أسلوب مشاهدة المعلم حديث التعيين للتدريس القائم به معلم أكثر خبرة، وأسلوب الممارسة التدريجية للتدريس من جانب المعلم حديث التعيين في ظل توجيه ومتابعة المدرب،

وغيرها من الأساليب التي تسهم في الارتقاء بأداء المعلم ومن ثم حصوله على رخصة مزاولة مهنة التدريس، كما أن المعلم عليه أن يجتاز اختباراً وطنياً يعقده مجلس التعليم مرة كل عام لضمان استمراره في مهنته وتجديد الترخيص الممنوح له.(Stevenson, 2008: 415–425) (الزكي، ٢٠٠٩)

يتضح مما سبق تأكيد الممارسات العالمية على الاعتماد المهني للمعلم وأهمية تكامله مع الاعتماد المدرسي ضمن سياسات الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي على النحو الذي يدعم التقدم والترقي الوظيفي للمعلمين، ووجود مسارات مهنية معتمدة وواضحة، وتنمية قدرات المعلمين والحفاظ على الكفاءات والخبرات الموجودة في كل تخصص، وأن يظل المعلم على دراية بالجديد في مجال تخصصه وقادراً على تطبيق أفضل الممارسات العالمية؛ الأمر الذي يمكن اعتباره عاملاً أساسياً للاعتماد المدرسي وضمان جودة أداء المنظومة التعليمية من جهة، ويُشكل حافزاً للمعلمين نحو التجديد والتطوير في مهنته، والتكيف مع التغيرات التي تحيط به في المجتمع من جهة ثانية.

د – سياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي

يعد مدخل القيمة المضافة أحد المداخل الحديثة التي تستخدم في تقييم أداء المؤسسات التعليمية وأكثرها فعالية؛ حيث تعرف القيمة المضافة التعليمية بأنها الإسهام الحقيقي للمؤسسة التعليمية في نمو طلابها أو هي الفرق بين المعدل المتوقع والمعدل الفعلي للنجاح في امتحان التخرج، أو أنها قياس للتقدم الحقيقي الذي يحققه الأفراد في الأداء على مدى فترة زمنية معينة مقارنة بأداء الأفراد في مؤسسة تعليمية أخرى. (عبد الجواد، ٢٠١١: ١٤١– ١٤٢)

ويركز هذا المدخل التقييمي على قياس جهود المدارس والمعلمين في نواتج تعلم الطلاب، حيث يتم مقارنة الدرجات التي يحصل عليها الطالب من عام لآخر ببعض المستويات المعيارية بعد الأخذ في الاعتبار العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية الأخرى، وذلك كمنطلق للحكم على أداء كلاً من المعلمين والمؤسسات التعليمية واتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة لنتائج التقييم. (Harvey, L. & Green, M., 2015) وتقديم إضافة حقيقية من المعلومات لجميع أصحاب المصلحة في المؤسسة التعليمية سواء من القائمين على إدارتها أو العاملين فيها والمستفيدين منها حول مدى التقدم في مستوى الأداء

باستخدام مؤشرات علمية تسهم في قياس الأداء لكل فرد من أفراد المؤسسة. (Kijewska, A. Bluszcz, A., Sojda, A. 2015: 738)

وتؤكد الممارسات العالمية في مجال تقييم القيمة المضافة للمتعلمين والمعلمين والمؤسسات التعليمية على إجراء اختبارات قومية مقننة لتقييم نمو المتعلمين لكل مادة دراسية ولكل عام دراسي ولكل مرحلة دراسية، حيث يتم إعدادها من قبل مراكز التقييم بالجامعات وتطبق على المتعلمين عند انتهاء الدراسة بفرقة دراسية أو مرحلة دراسية والتحاقهم بمرحلة أخرى، وذلك للتحقق من إمكانات المتعلمين ودرجة نموهم وقدرتهم على التعلم في المرحلة الدراسية اللاحقة، ومساعدة المعلمين في التخطيط للتعليم والتنبؤ بأداء المتعلمين، ومقارنة نتائج تعلمهم بما هو متوقع وبنتائج مجموعة أخرى من المتعلمين كمستوى مرجعي، ومن ثم يتم تقييم أداء المعلم والمؤسسة التعليمية وفقاً لنتائج تقديرات متوسطات النمو الحادث في أداء المتعلمين على مستوى المؤسسة التعليمية ككل، مع التأكيد على أهمية عزل العوامل التعليمية والاقتصادية والبيئية الأخرى للمتعلمين في تقديرات نموهم، وترتيب المدارس وفقاً لنتائج تقييم القيمة المضافة وتقديم التغذية الراجعة لها. Northern Ireland Assembly, 2011:7-8) (Dearden, L, Micklewrighty, J. and Vignoles, A. 2011: 6)

ومن بين أشهر الممارسات العالمية المترتبة على نتائج تقييم القيمة المضافة للمؤسسات التعليمية؛ أن يتم تقييم أداء المعلمين وتصنيفهم حسب فعالية التدريس إلى مستويات متباينة وفقاً لنتائج تقييم القيمة المضافة وقدرتهم على إضافة المهارات المطلوبة أو المتوقعة للمتعلمين، وتحديد ما إذا كان لديهم الحافز للاستمرار والتطوير أم لا، مع الأخذ في الاعتبار عدد الطلاب الذين يقعوا في نطاق إشراف كل معلم، والكفاءة الذاتية للطالب، وتبصير المعلمين بأسباب تراجع -أو ربما تذبذب - مستوياتهم عاماً بعد عام، كما تقوم المدارس عالية الأداء باختيار وقت لتقديم المساعدة والدعم الفني للمدارس منخفضة الأداء، ويتم بناء نظام معلومات متطور حول نتائج التقييم ومدى تقدم المدارس نحو معدلات الأداء المستهدفة. (Hammond, 2015: 133-134)

وتسهم ممارسات تقييم القيمة المضافة في تطبيق نظم المحاسبية والمتابعة الشاملة في المؤسسات التعليمية، حيث يزود القادة التربويين بالمعلومات التشخيصية التي تمكنهم من

اتخاذ قرارات لتقويم أثر الأنماط التعليمية والمناهج الدراسية والتنمية المهنية على التحصيل الأكاديمي والنمو التعليمي، وكذلك قرارات التعيين والترقي وتخصيص الموارد المادية والمالية، هذا فضلاً عن دورها في زيادة الوعي العام بجودة التعليم بتلك المدارس والمعايير التربوية التي تصل إليها، الأمر الذي يؤثر على اختيارات أصحاب المصالح من أولياء الأمور والجامعات والشركات التي تختار خريجي هذه المدارس. (الدهشان و السبوق، ٢٠١٥: ٢٢–٢٣)

ومن الجدير بالذكر أنه لا ينبغي الاقتصار فقط على نتائج تقييم القيمة المضافة وما يستتبعها من سياسات تصنيف للمعلمين والمدارس، أو استبدال المعلمين ذوي الأداء المنخفض بمعلمين ذوي أداء عالٍ وفقاً للنتائج التي تظهرها مقاييس القيمة المضافة؛ وإنما لا بد من اعتبار هذه النتائج مؤشرات لعمليات تطوير شاملة سواء في التمويل وأولويات الإنفاق، أو في التنمية المهنية للمعلمين أو في المناهج الدراسية وطرق تدريسها، وغيرها من الجوانب التي تعبر عن إدخال تحسينات مخططة على مختلف جوانب الأداء التعليمي.

هـ – سياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس بنتائج أدائها

يقصد بالحوافز مجموعة من السياسات والإجراءات والممارسات الإدارية المتكاملة لتشجيع العاملين في المؤسسات المختلفة على العمل وتقديم أفضل ما لديهم، وذلك في إطار استراتيجية الموارد البشرية والنظام العام للمؤسسة. (Itika, 2011: 116) وإذا كان الأجر أو المرتب هو المقابل الذى يحصل عليه الفرد كقيمة للوظيفة التي يشغلها؛ فإن الحافز هو العائد الذى يحصل عليه كنتيجة لوصوله إلى الجودة في الأداء. (ماهر، ٢٠١٢: ٣٧٤) من هنا تظهر العلاقة الوطيدة بين الحوافز والأداء.

وتشتمل الحوافز على المكافآت التشجيعية المادية والمعنوية التي تقدم للمدرسة أو للعاملين بها نظير جودة العمل، أو القيام بعمل إضافي، أو المشاركة فيه، بهدف التشجيع على بذل المزيد من الجهد وتحسين الأداء، ومن أمثلة تلك الحوافز: المكافآت التشجيعية وخطابات الشكر والاعتراف بقيمة العمل والجهد المبذول والعلاوات، وإتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات، أو فرص الترقي والتنمية المهنية واكتساب خبرات جديدة. (سليمان، ٢٠١٥: ١٢١٣) ويصنفها البعض إلى الحوافز المعنوية مثل: جائزة موظف الشهر، وإرسال خطابات شكر للعامل، وغيرها، وكذلك الحوافز المادية مثل: الراتب الشهري، وتذاكر سفر في

أجازه الصيف، ومبالغ مالية مقطوعة، وغيرها، مع ضرورة وضع المؤسسات التعليمية للمعايير الواضحة لمنح الحوافز المعنوية والمادية للعاملين، وأن تطبق تلك المعايير على الجميع بموضوعية حتى لا تفقد مصداقيتها، ومن ثم يتحول العامل المحفز إلى إحباط. (العتيبى، ٢٠٠٩: ٩ – ١١)

وتؤدي سياسات الحوافر المرتبطة بالأداء دوراً مهماً في الارتقاء بمستوى الأداء المؤسسي والفردي على حد سواء، وذلك من خلال سياسات جذب واستبقاء المعلمين المتميزين وأصحاب الكفاءات لتلك المدارس، وتحفيزهم على الانخراط في برامج التنمية المهنية المؤسسية والذاتية بما ينعكس على مستوى أدائهم التدريسي، ويزيد من مقدار القيمة التي يضيفونها للمتعلمين، ويدعم مبادرتهم ورغبتهم في قبول القيام بمهام أو قضاء أوقات عمل إضافية، هذا فضلاً عن تقبلهم للتغيير والتطوير المؤسسي، مع الأخذ في الاعتبار أن الحوافز تشمل معاقبة أصحاب الأداء المنخفض لتشجيعهم على تحسين أدائهم، وكل هذا يصب في مصلحة العمل ككل ويسهم في تحسين جودة الأداء المدرسي. (OECD, 2011)

وتشير الممارسات العالمية إلى أهمية الحوافز المقدمة للمدارس، تشجيعاً لها وللعاملين بها على ضمان الجودة التعليمية، وضرورة تقديم رواتب ومكافآت تنافسية للعاملين في تلك المدارس، وخاصة المعلمين بما يتناسب مع الكفاءة التخصصية المرتبطة بالمستويات المتقدمة التي يحصلون عليها في تخصصاتهم، فيما يعرف بحافز الجدارة، وكذلك مدى مساهمتهم في الارتقاء بمستويات طلابهم في نتائج اختبارات التقييم الدولية والنهوض بمستوى جودة الأداء المدرسي فيما يعرف بحافز الأداء. (OECD, 2013: 17)

وقد أشار تقرير البنك الدولي الصادر في عام ٢٠١٦؛ إلى أن هناك ثلاث ركائز أساسية يجب أن تعتمد عليها دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا للوصول إلى إصلاح تعليمي ناجح وهي: هندسة التعليم، والحوافز، والمحاسبية. كما تعد الحوافز أحد الأولويات التي تعتمد عليها استراتيجية البنك الدولي للتعليم (٢٠٢٠) والتي تهدف إلى تعزيز نظم التعليم في العديد من البلاد. (Fontdevila, 2016: 36)

كما تؤكد الممارسات العالمية على أن هناك وسائل متنوعة لقياس الأداء المرتبط بالحافز، حيث أشارت دراسة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD إلى تعدد المعايير المستخدمة لقياس وتقييم أداء كل من المعلم والمدرسة والتي غالباً ما تتوافق مع معايير

الجودة الاعتماد، ومنها نتائج الاختبارات العامة للطلاب، تقييم الطلاب للمعلمين، تقييم الأقران، الملاحظات الصفية، واختبارات الكفاء المهنية، وتقييم المشرفين، سجلات المعلمين، بالإضافة إلى معايير الاعتماد. (Kelleher, 2012: 8)

يتضح مما سبق أن السياسات التحفيزية المرتبطة بالأداء، تسهم بدرجة كبيرة في تشجيع كافة العاملين على التطوير المهني لمستوياتهم في مجالات تخصصاتهم، وتزيد من ثقتهم في قدراتهم وفي المنظومة التعليمية التي تقدر عطاءهم وتدفعهم نحو مزيد من التميز والعطاء.

و - سياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته

تعد المتابعة عملية مستمرة – يومية، أسبوعية، شهرية أو ربع سنوية– تتم وفقا لنوع النشاط– بناء على خطة موضوعة وموضح بها الأهداف المراد تحقيقها – سواء على مستوى مشروع أو برنامج أو على مستوى المنظمة ككل– للتأكد من مدى فعاليتها، وأن التنفيذ يتم في الإطار الصحيح وبالجودة المطلوبة. (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية – USAID، ٢٠١٣: ٧–٨) فالمتابعة يتم تطبيقها قبل وأثناء وبعد انتهاء العمل، للتأكد بصفة مستمرة من صحة تنفيذ خطط التحسين، والتدخُّل في الوقت المُناسب لإجراء التصحيح الذي يضمن استمراريته بما يُحقق المعايير المحددة بفعالية.

وهناك حاجة إلي تحقيق التكامل بين (متابعة الاعتماد) و (التقويم الذاتي للأداء المدرسي)، وذلك بأن يكون كل منهما في خدمة الآخر سعياً لتحقيق أهدافه، وذلك من خلال المستويات الآتية: (Mutch, 2012: 578–580)

- المستوى العلائقي: التأكيد علي أهمية الاحترام المتبادل والثقة بين الطرفين، فالمراجع الخارجي المتخصص يحتاج إلى أن يكون متواضعاً وحيادياً ويتواصل مع العاملين بالمدرسة كزملاء مهنيين.
- المستوى المفاهيمي: أن يعمل التقويم من أجل تصحيح المسار بدلاً من الاقتصار علي "مجرد إصدار أحكام" وتوفير صورة متكاملة عن مستوى جودة المدرسة مع تقديم توصيات لتحقيق التحسين المستمر.

- **المستوى المنهجي: أن يمارس التقييم باعتباره "عملية مستمرة" بدلاً من نشاط مرة واحدة، مع تدفق ثنائي الاتجاه للمعلومات التي تم الحصول عليها خلال جمع البيانات بأساليب متباينة وعلى نحو منتظم.**

وتقوم الهيئات القومية/ الإقليمية التي تقود عمليات ضمان جودة المؤسسات التعليمية واعتمادها في معظم دول العالم، مثل (انجلترا واسكتلندا وايرلندا الشمالية وايرلندا وهولندا والبرتغال وفرنسا وبلجيكا وجمهورية التشيك والدنمارك وألمانيا الاتحادية)؛ بتزويد المدارس ببيانات المقارنة المرجعية بصورة منتظمة لمساعدتهم على الحكم على أدائهم مقارنة بأداء المدارس الأخرى، ومساعدتهم على تحديد الأهداف المناسبة للتحسين، وتتوفر أنواع مختلفة من بيانات المقارنة المرجعية والإحصائية، والمتمثلة في معايير الأداء القومية، ومؤشرات القيمة المضافة علي المستوى القومي، وبيانات التقرير "السنوي" لهيئات التفتيش عن حالة النظام التعليمي، والمؤشرات والإحصاءات الكمية على المستوى القومي مثل متوسط تكاليف المدرسة، ومعدلات الحضور، ونسبة التلميذ/المعلم وغيرها من البيانات التي تعد أساساً جوهرياً ونقطة انطلاق لجميع المدارس لإجراء التقويم الذاتي والتحسين المستمر. (Bart MAES, 2003: 6-7)

كما تقوم معظم هيئات الاعتماد بدعم عمليات تنفيذ وتحسين التقويم الذاتي في المدارس بطرق مختلفة: ففي كل من (انجلترا واسكتلندا وايرلندا الشمالية وهولندا وجمهورية التشيك، الدنمارك وولاية ساكسونيا) تدعم هيئة التفتيش عملية التقويم الذاتي بشكل مباشر. وفي كل من (هولندا والنمسا وفرنسا والدنمارك وايرلندا) تقدم هيئة التفتيش دعماً غير مباشر لعملية التقويم الذاتي من خلال رصد ودعم خطط التحسين المدرسي (التي تتضمنها التقويم الذاتي). وفي (إيرلندا) توفر هيئة التفتيش؛ الدعم والمشورة والتوجيه من خلال العمل بأنها "صديق ناقد"، وفي كل من (هولندا والنمسا وولاية ساكسونيا)؛ تلعب هيئات التفتيش دوراً فاعلاً ومهماً في بناء ودعم شبكات التواصل بينها وبين المدرسة لتدعيم تنفيذ عملية التقويم الذاتي، ومن خلال التواصل يمكن للمدارس مناقشة مدى تقدم التقويم الذاتي وأهم المشكلات التي تواجهه. (SICI, 2003: 70-71)

مما سبق يتضح اهتمام المنظمات والهيئات المسئولة عن الجودة والاعتماد بمعظم الدول بعمليات المتابعة والتقويم الذاتي والتحسين المستمر للأداء واتخاذ إجراءات وسياسات

داعمة وممكنة للمدارس من أداء هذه العمليات سواء من خلال تزويد المدارس بالبيانات المتنوعة بصورة منتظمة، أو مساعدتهم على وضع الأهداف المستقبلية وخطط التحسين، أو تقديم المشورة والتوجيه البناء والهادف إلى تصحيح المسار وليس مجرد إصدار أحكام واتخاذ قرارات الاعتماد من عدمه.

ز - سياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

تشكل المحاسبية في النُظُم التعليمية مطلباً لكافة فئات المجتمع وشرائحه، للتأكد من درجة تحقيق هذه النظم لتوقعات مجتمعاتها، وبخاصة في مواجهة التساؤلات التي تُثار حول درجة فعالية وكفاءة مخرجاتها، ودرجة نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهية والمهارية لمدخلاتها البشرية، وكذلك ما يتوقع منها، والمحاسبية لا تعني إلحاق الضرر بالأشخاص أو بالمؤسسات ولا تعني إجراء محاكمات، بل تعني التوجيه والتعاون وحُسن الإفادة من الخبرات الناجحة وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلي القيم الأخلاقية القائمة علي العدالة والمساواة، بما يكفل تحسين جودة المخرجات التعليمية. (الحفناوي، ٢٠٢٠: ٢٠٧)

وتعد المحاسبية **Accountability** أحد الأساليب الفعالة التي تتعرف من خلالها المؤسسة على مدى تحقيق معايير جودة الأداء الشامل، فعن طريق المحاسبية يتم تقديم أساليب الثواب التي تعزز أعمال المؤسسة نظير تحقيقها لمعايير الجودة، أو تطبيق أساليب العقاب ومطالبتها بمزيد من بذل الجهود اللازمة لتطوير الأداء في حال عدم تحقيقها معايير الجودة بالمستوى المطلوب، وفى ضوء ذلك تحرص المؤسسات التعليمية على أن تضع نظاماً داخلياً لضمان الجودة، وتقييم أدائها بصورة دورية، وإعداد خطة التحسين والتطوير في ضوء نتائج التقويم الذاتي، وذلك تمهيداً للتقييمات الخارجية التي تستهدف تقديم المؤسسة للمساءلة من أجل مزيد من تطوير أداء المؤسسات التعليمية. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨: ١٠٧)

ويركز التوجه الحالي لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية علي معايير التقويم والمراجعة المستمرة للأداء، والأسباب التي تدعو إلي تفعيل المحاسبية المجتمعية لمؤسسات التعليم علي اختلاف أنواعها، كما أن التطبيق الفعال للمحاسبية لا يحد فقط من الفساد الإداري وهدر الموارد؛ بل إنه يُشكل ضرورة لا مفر منها لإرساء قواعد صلبة للممارسة

الأخلاقية، وكذلك لفحص نقاط القوة ونقاط الضعف وتقويم الأداء وتجويده وضمان التحسين المستمر له. (أبو الخير وآخرون، ٢٠١٩: ١٥٩)

وتؤكد المعايير الصادرة عن وكالات ومؤسسات الاعتماد العالمية علي أهمية المحاسبية التي تكفل ضمان الجودة، والاستمرار في تحسين جودة أداء المؤسسات التعليمية. كما أكدت المؤسسات الدولية الاقتصادية الثلاثة (البنك الدولي– صندوق النقد الدولي– منظمة التجارة العالمية) علي قضية المحاسبية التعليمية، وجعلتها توجهاً عالمياً، ومن ذلك ما جاء في تقرير صندوق النقد الدولي عام ٢٠٠٠ إن توفير المحاسبية أمام شركاء المنظمة والجمهور عن نتائج أعمالها ونشاطاتها أصبح أمراً ملحاً لقياس فعاليتها في تحقيق أهدافها، ومنها ما ذكره رئيس البنك الدولي في العاصمة السنغالية داكار حين قال "إن العمل علي تحقيق الجودة في العمل التعليمي في كافة جوانبه يتطلب مزيدا من المحاسبية لضمان تحقيق التميز. (المهدي، ٢٠٠٨: ٦–٧)

وتتسم البيئة الداعمة والمواتية لنجاح المحاسبية المجتمعية للمؤسسات التعليمية بأربع خصائص رئيسة، هي: إتاحة المعلومات الواضحة والضرورية بها لجميع الأطراف الفاعلة المعنية بالتعليم حول مسئولياتها وكيف سيجري تقييم وفائها بهذه المتطلبات، وأن تتوفر لدى هذه الأطراف الموارد اللازمة لإنجاز مهامها، وكذلك القدرة على الوفاء بالتزاماتها، مع توفير الحوافز اللازمة لذلك والإرادة السياسية والشخصية لاستكمال المهام المطلوبة. (العاتكي، ٢٠٢٠: ١٩٩)

وقد اتجهت بعض دول العالم المتقدم للأخذ بالمحاسبية التعليمية، وعلي رأسها الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا واستراليا ونيوزيلندا واليابان، وقد ظهر ذلك في أخذ هذه الدول باللامركزية وذلك بتفويض الجزء الأكبر من السلطة والمسئولية عن التعليم للمجتمعات المحلية، ومنح المؤسسات التعليمية نوعاً من الاستقلال والحكم الذاتي، وأصبحت وحدات تنظيمية مستقلة بذاتها تحت مسمى الإدارة الذاتية، بما يحقق للمؤسسة التعليمية أن تتصرف بحرية تامة في أمورها الإدارية والتمويلية، ومن ثم وضعها تحت نظام فعال للمحاسبية في حال إخفاقها في تحقيق الأهداف المنشودة. (العباسي، ٢٠٢٠: ٣٥)

ويتمثل الهدف من المحاسبية المجتمعية بإنجلترا في تشخيص أو تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المدارس حتى يمكن تحسين مستوى التعليم ورفع مستويات إنجاز

الطلاب – استنادا إلى مجموعة من الأدلة الناتجة عن الملاحظة المباشرة– كما تعد هذه النتائج أساساً للتقويم القومي للمدارس، من خلال التقرير السنوي لصاحبة الجلالة، وتقديم معلومات حقيقية عن الوضع الحالي للمستوى التحصيلي والمشكلات التي تواجه المدارس، وتقويم أداء المدارس المختلفة في مناطق معينة ومقارنتها بالمستوى القومي، ودراسة أداء المدارس في مواد معينة أو في بعض الجوانب التي تختص بالعملية التعليمية، ضماناً لتلبية الحد الأدنى من المعايير، وتوفير الثقة في استخدام المال العام.(OFSTED, 2009)

وقد حدثت تغييرات تربوية متعددة في انجلترا؛ من أهمها تطوير ونمو ثقافة التنافس داخل المدرسة أو بين المدارس بعضها البعض، بما يزيد من محاسبية المدرسة تجاه الآباء من أجل تعليم أفضل وتربية متميزة لأبنائهم حتى تستجيب المدرسة لمتطلبات المجتمع القائم علي المنافسة واختيار المخرجات التعليمية المتميزة، ويستلزم ذلك منح السلطات التعليمية المحلية صلاحيات أكبر علي المستوى المدرسي، بمعنى أن يتولى الآباء ومديرو المدارس وأعضاء المجالس المدرسية، وأعضاء من المجتمع المحلي ورجال الأعمال مهمة المحاسبية من خلال اندماجهم مع المدرسة في عمليات التحسين والتطوير. (OFSTED, 2009)

وقد طورت هولندا نظاماً داعماً للمحاسبية التعليمية قائماً يعرف بـ "التفتيش القائم على المخاطر"، والذي يمكن وصفه بأنه إعادة تفسير مبدأ التناسب، وفي هذا النظام يميز التفتيش بين: (أ) مدارس "في خطر"، والتي تتلقى "متابعة كاملة للجودة"، (ب) مدرسة "يمكن الوثوق بها"، والتي يتم زيارتها مرة واحدة فقط كل أربع سنوات للحصول على "التفتيش الأساسي" الذي يُحقق الامتثال القانوني، وتوفير الاحتياجات والتوجيه اللازم، وهنا يعتمد التفتيش على المساءلة والمعلومات المتاحة للجمهور، بدلاً من التركيز على وثائق التقويم الخاصة لكل مدرسة. (Nusche, D., et al. 2014: 130)

وفي نيوزيلندا؛ تشير الموجهات العامة وراء تطبيق نظام المحاسبية إلي أن عملية منح المدرسة حرية الإدارة الذاتية يقابله تقديم ميثاق يتضمن فلسفة وأهداف المدرسة، مع تقديم تقرير سنوي للبرلمان النيوزلندي يتضمن تفصيلاً بالنواحي المالية، والتحقق من أن مخرجات المدرسة التي تم تمويلها قد تحققت في شكلها الكمي والكيفي المتفق عليه، هذا بجانب خضوع المدارس ذاتية الإدارة والمحاسبية لمراجعات خارجية متواصلة من قبل السلطات التعليمية النيوزلندية المختصة ووحدة الفحص الأكاديمي، وبذلك فقد أتاحت المحاسبية الذاتية

للمدارس فرص النهوض بحل الكثير من مشكلاتها، بالإضافة إلي اتخاذ الإجراءات السريعة لتوطيد الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها من خلال تشكيل المجالس وفرق المحاسبية الداخلية بالمدارس. (العجمي، ٢٠٠٥: ٣١)

وفي استراليا تحاسب المدارس عن طريق المجالس المدرسية التي يشارك فيها كل من الآباء والمعلمين ومدير المدرسة وأعضاء من المجتمع المحلي، وكذلك ممثلين من الطلاب، والتي تقوم بتوجيه ورقابة الأداء المدرسي، حيث يتولى مجلس المدرسة والمكتب المركزي محاسبية مديري المدارس والمعلمين عن مسئولياتهم وواجباتهم تجاه المدرسة، كما تمارس هذه المجالس في استراليا وظائف متعددة، منها: تحديد السياسات الرئيسة للمدرسة والموافقة علي خطط تطويرها وكذلك الميزانية واستقبال تقارير المحاسبية المقدمة من المدرسة عن أدائها، وتتميز ولاية فيكتوريا في استراليا بوجود نظام متطور للمحاسبية بها، من خلال الآليات والإجراءات التي تتطلب توافر الوثائق التالية: ميثاق المدرسة – وثيقة التقويم الذاتي للمدرسة علي مدار الثلاث سنوات المحددة في الميثاق – التقرير السنوي لتحصيل الطلاب والأداء المالي – وثيقة مراجعة المدرسة. (ناصف، ٢٠٠٨: ٢٢١–٢٢٢)

مما سبق يمكن القول بوجود ممارسات متميزة وفعالة على مستوى العديد من الدول فيما يتعلق بسياسات المحاسبية المجتمعية للمدارس، وأن هذه السياسات تخضع للتحسين المستمر، حيث يطلب من المدارس أن يكون لديها خطة استراتيجية معتمدة كوثيقة تصف فيها المدرسة خطتها التعليمية وأولوياتها، ووثيقة التقويم الذاتي في ظل التوجهات الحكومية، كما يتم تقديم تقارير متنوعة عن مستوى التقدم الذي تحرزه المدارس في مختلف الجوانب الإدارية والتعليمية والمالية سنوياً إلي المجتمع، وفي ضوء النتائج التي تحققها المدرسة تتخذ القرارات المناسبة والإجراءات السريعة للنهوض بالأداء ومحاسبة المقصر من جهة وتوطيد الصلة والثقة بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها من جهة ثانية.

ثانياً: أبرز الجهود المصرية في تشكيل سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

تتطلع القيادة المصرية في رؤية مصر ٢٠٣٠م للتنمية المستدامة إلي "تحسين جودة النظام التعليمي بما يتوافق مع النظم العالمية"، وذلك من خلال عدة أهداف إجرائية، أبرزها: تفعيل قواعد الجودة والاعتماد المسايرة للمعايير العالمية، وتحقيق التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وتطوير منظومة التقييم والتقويم في ضوء أهداف

التعليم وأهداف المادة العلمية، والتركيز على التقويم الشامل (معرفياً – مهارياً – وجدانياً)، كما تضمنت هذه الأهداف؛ "تحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم"، من خلال المشاركة في الاختبارات الدولية لجودة التعليم، ومن ثم؛ تحسين مؤشرات التعليم في تقارير التنافسية الدولية.

وتبنت وزارة التربية والتعليم إطارًا عامًا للسياسات وفتح آفاقًا جديدة للتطبيق الشامل لمفهوم كفاءة النظم والإدارة وذلك في إطار التأصيل المؤسسي للامركزية بما يواكب التوجه الجديد للدولة نحو تأسيس المجتمع المدني وتعزيز فرص المشاركة المجتمعية، وقد توالت بعد ذلك خطوات ترسيخ اللامركزية من خلال التشريعات بمزيد من الصلاحيات للمدرسة في استخدام الرسوم المدرسية، وتطبيق معادلات التمويل والتغذية المدرسية وعمليات الصيانة. وقد صاحب ذلك بناء للقدرات على المستويات الإدارية المختلفة، كما تمت إعادة النظر في الهيكل الإداري لديوان عام وزارة التربية والتعليم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٦٥–٦٧)

كما تبنت وزارة التربية والتعليم في خطتها الاستراتيجية ٢٠١٤–٢٠٣٠م سياسات للإصلاح والتحسين، بما يتفق وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، لعل من أبرزها: (تحسين جودة فعالية الخدمة التعليمية؛ من خلال توفير منهج معاصر، وتكنولوجيا موظفة بكفاءة، ومعلم فعال لكل طفل في كل فصل، وقيادة فعالة في كل مدرسة، وفرص للتنمية المهنية الداخلية والخارجية لكل معلم وإداري ليتقدم ويتميز، وتدعيم البنية المؤسسية، وبناء قدرة العاملين بالتعليم على تطبيق اللامركزية على وجه يضمن الحوكمة الرشيدة، والاهتمام ببناء قدرات العاملين في كافة المستويات التعليمية لاستيفاء متطلبات الإصلاح المدرسي ومعايير ضمان الجودة والاعتماد).

ومنذ صدور القرار الجمهوري رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ومن بعده القرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧ باللائحة التنفيذية للهيئة؛ وقد تحملت الهيئة المسئولية الأكبر في وضع السياسات اللازمة لضمان جودة التعليم واتخاذ الإجراءات الكفيلة باعتماد المؤسسات التعليمية في مصر، حيث قامت بإعداد المعايير القومية القياسية اللازمة للتقويم والاعتماد، بالاستعانة بكافة ممثلي المستفيدين النهائيين، والأطراف المجتمعية المختلفة ذات العلاقة، إضافة إلى التجارب

العالمية في هذا الصدد، واتخذت الهيئة خطوات ملحوظة في اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨: ٦)

وتوفر الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر قاعدة بيانات تستند إليها سياسات وممارسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، من حيث الوثائق الصادرة عن الهيئة من (أدلة – معايير – أدوات – موقع إلكتروني، وغيرها) والتي تم تصميمها من قبل فريق من الخُبراء المُتخصصين في جودة التعليم، وفي ضوء واقع المُجتمع المصري والمعايير العالمية المعمول بها، مع مراعاة مراجعتها وتنقيحها بشكل مستمر لتواكب التطورات والتغيرات العالمية المعاصرة. كما حددت الهيئة آلية اختيار وتدريب واعتماد المراجعين، وذلك علي النحو الآتي: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩: ٢٧–٣١)

- تقوم الهيئة بتشكيل فريق المراجعين مركزياً بما يتفق مع إجراءات الهيئة، حيث يتم التنسيق مع المؤسسة المتقدمة للاعتماد، باستطلاع رأيها في تشكيل فريق المراجعين. ولا يقل عدد المراجعين عن ثلاثة، بما فيهم رئيس الفريق، ويختلف حجم الفريق، وفقاً لحجم المؤسسة التعليمية، ويضم الفريق أعضاء في تخصصات متنوعة، بما يضمن الدقة والمصداقية في عملية التقويم، ويتم تجنب أي تضارب في المصالح لأعضاء الفريق مع المؤسسة، وفقاً لوثيقة الهيئة في هذا الصدد.
- يتم اختيار وتعيين المراجعين وفقاً لمجموعة من القواعد والإجراءات التنظيمية المحددة من قبل الهيئة؛ وذلك بما يساعد على إنجاز المهام المخصصة لهم، وتتضمن تلك الإجراءات ما يلي: (يتقدم المرشح بطلب يوضح فيه رغبته واستعداده للعمل مراجعاً معتمداً من الهيئة، والخبرة السابقة له في هذا المجال، مع تقديم السيرة الذاتية للمرشح، بالإضافة إلى بعض المعلومات التي تبين توافر الخصائص الأساسية المطلوبة في المراجع، والتي تتضمن: المواصفات الشخصية، والمواصفات المهنية، ثم يتم فحص طلبات الترشيح ونماذج السيرة الذاتية، من جانب اللجنة المختصة بذلك الإجراء في الهيئة؛ لتحديد أفضل المتقدمين، حيث يتم إخطارهم رسمياً من قبل الهيئة، وتحديد موعد لعقد مقابلات مع اللجنة المختصة بذلك).

- **تعقد المقابلات الفردية مع كل مرشح تم اختياره في مقر الهيئة؛ وذلك لاستكمال بعض المعلومات التي لم يتم الحصول عليها من خلال فحص الطلبات والسيرة الذاتية الخاصة به، مثل: مهارات الحديث والمناقشة والإنصات، وحسن المظهر، والتوازن العاطفي، وغيرها، ويتم دراسة نتائج المقابلات للمرشحين المختارين لتحديد أفضلهم للعمل كمراجعين، ثم تدريب المرشحين المختارين على حزمة البرامج التدريبية الخاصة بإعداد وتأهيل المراجعين، والتي تقدمها الهيئة. ويعتبر اجتياز هذه البرامج التدريبية بنجاح أحد الشروط الأساسية للعمل مراجعاً معتمداً، ومن ثم يجب أن يتعهد كتابة بالالتزام بقواعد أخلاقيات المهنة التي حددتها الهيئة، وبعدم وجود مصالح شخصية متعارضة مع المؤسسات التي سوف يكلف بمراجعتها، وأخيراً التفرغ الكامل أثناء الفترة المطلوبة لكل عملية مراجعة.**

وفي إطار هذه الجهود؛ اهتمت القيادة المصرية بالمشاركة في التقييمات الدولية لجودة التعليم، ومن بين هذه التقييمات؛ المشاركة في برنامج التقييم الدولي Trends in International Mathematics and Science Study (التوجهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم TIMSS) ثلاث مرات في دورات TIMSS 2003 و TIMSS 2007 و TIMSS 2015، وقد كشفت نتائج المشاركات في مختلف نتائج اختبارات الأداء الدولية TIMSS، عن أن الطلاب يعانون ضعفًا عامًا في المهارات الرياضياتية؛ حيث لم تبلغ متوسطات درجاتهم المستوى الدولي؛ حيث أكدت نتائج مشاركة مصر في الدورات المتعاقبة لدورات TIMSS منذ عام ٢٠٠٣م، وحتى عام ٢٠١٥م أن مستوى أداء الطلاب المصريين قد جاء أقل من المتوسط الدولي المقبول؛ فجاءت في عام ٢٠٠٣م في المركز (٣٢) بمجموع نقاط (٤٠٦) نقطة؛ وهى أقل من المتوسط الدولي (٤٦٧)، وجاءت في عام ٢٠٠٧م في المركز (٣٧) بمجموع نقاط (٣٩١) نقطة؛ وهى أقل من المتوسط الدولي (٤٥١) نقطة، وجاءت في عام ٢٠١٥م في المركز (٢٩) بمجموع نقاط (٣٩٢)؛ وهو أقل من المتوسط الدولي (٥٠٠) نقطة. (الغنام،٢٠٢٠: ٣٩٩)

وقد استدلت دراسة (حسن، ٢٠١٨: ٣٤٧–٣٤٨) بما جاء في التقرير الدولي للتنافسية، عن وقوع مصر في المرتبة ١٣٤ من ١٤٠ دولة، على التراجع الكبير لأداء مصر مقارنة بالأداءات التعليمية في الاختبارات الدولية، وأضافت الدراسة أن جزء من المشكلات

المرتبطة بالجودة تتعلق بالهيئة وبطبيعة عملها كونها جهة غير رقابية، ولا تفرض سلطتها على المدارس، وإنما ترفع تقاريرها للجهات المختصة، وغالبًا ما ينتهي الأمر بتعديلات وقرارات روتينية غير فعالة، وأن بعض المشكلات ترتبط بالهيكل التنظيمي المتشعب للجودة والذي يبدأ بوزارة التربية والتعليم، وينتهي عند المدرسة، مع وجود تداخل بين المؤسسات، وغياب الرقابة والمتابعة الحقيقية، وضعف قنوات الاتصال بين هذه الكيانات الإدارية المختلفة.

كما أكدت دراسة (ناصف، ٢٠١٨) علي ضرورة وأهمية تبني معايير ومتطلبات التقييمات الدولية ومنها برنامج التقييم الدولي PISA من أجل دخول مصر في تصنيفه، ولتحقيق أداء يتسم بالجودة؛ فلا بد من التعرف الجيد علي معايير التقييم، ومستويات الأداء المتدرجة، كما يمكن تطبيق تقييمات البرنامج في الدورتين الأخيرتين علي سبيل التجريب، والتعرف علي مستوى وطبيعة جودة الأداء الذي يُحققه طلاب المدارس في مصرفي سن الخامسة عشر، بالإضافة إلي التطوير المستمر لمناهج التعليم الأساسي، وتجويد نظام إعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

وكان من أبرز التدابير والجهود المصرية في سبيل تحقيق ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بقرار جمهوري رقم (١٢٩) لسنة (٢٠٠٨) كخطوة مهمة في منظومة الاعتماد المهني للمعلمين والوظائف التعليمية القيادية، على اعتبار أن الأكاديمية المهنية للمعلمين تمثل الجهاز المسئول عن تصميم وتنسيق وتقديم وتقييم جميع برامج التنمية المهنية لجميع العاملين في حقل التعليم من معلمين وقيادات تربوية، ولضمان تطبيق كادر المعلمين بأفضل درجة، كما تضمنت تلك السياسات إنشاء مركز لإعداد القادة يتبع وزارة التربية والتعليم بقرار وزاري (رقم – ١١٩ لسنة ٢٠١٤) والذي يعد أيضاً برامج تدريبية في جميع المجالات التربوية والتكنولوجية لجميع القيادات التعليمية.

وفي أبريل ٢٠١٩م؛ صدر القانون رقم ١٦ لسنة ٢٠١٩ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وذلك بعد أن أقره مجلس النواب، وجاء فيه أنه يشترط فيمن يشغل وظيفة من وظائف المعلمين، أو ما يعادلها، أن يكون متمتعاً بالجنسية المصرية، أو بجنسية إحدى الدول التي تعامل المصريين بالمثل في تولى الوظائف

العامة، وأن يكون من خريجي كليات التربية، أو حاصلاً على مؤهل عال مناسب، بالإضافة إلى شهادة أو إجازة تأهيل تربوي، ويستثنى من إجازة التأهيل التربوي الحاصلين على بكالوريوس الخدمة الاجتماعية أو ليسانس الآداب قسمي علم النفس والاجتماع إذا كان متقدما لشغل وظيفة أخصائي، كما نص أيضا على أن يكون التعيين أو التعاقد لشغل وظائف التعليم، من خلال إعلان واسع الانتشار يوجه للجميع، ويكفل تحقيق تكافؤ الفرص.

وتشير التقارير الرسمية الصادرة عن لجنة التعليم بمجلس الشعب إلى شكلية الممارسات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم كمتطلبات للاعتماد المهني في مختلف التخصصات والتأهيل للترقي لدرجات وظيفية أعلى، وغياب التوصيف الدقيق لمنظومة الاعتماد المهني بما يشمله ذلك من قصور في تحديد نوعية وطبيعة المستويات المعرفية والمهارية التي يتعين على المعلمين الوصول إليها للحصول على الاعتماد، فضلاً عن غياب الوضوح في موقف المعلمين القدامى الذين يمارسون المهنة منذ فترة طويلة ويقاومون سياسات تغيير الهياكل الوظيفية للمعلم. (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٧: ٢١)

كما أشارت الخطة الاستراتيجية للأكاديمية المهنية للمعلم إلى قصور في سياسات الاعتماد المهني من حيث فاعليتها في تحقيق الإعداد والتأهيل المطلوب لهذه الوظيفية، والتي تتعلق ببرامج الترقية الخاصة بهم، والتي تتم داخل الأكاديمية المهنية للمعلمين، حيث أوضحت الخطة الاستراتيجية أن برامج التدريب المهنية بشكل عام لجميع العاملين بحقل التعليم من معلمين وإدارة مدرسية، في حاجة إلى تحسين كفاءتها، كما أنها تستلزم معها تطبيق نظام شامل للتقويم كشرط أساسي للترخيص لمزاولة المهنة، إلى جانب قصور متابعة وتقويم نمو أداء أعضاء هيئة التعليم في ضوء مؤشرات الإنجاز لقياس المهارات التي اكتسبوها وخاصة مهارات التفكير النقدي. (وزارة التربية والتعليم: الخطة الاستراتيجية للأكاديمية المهنية للمعلم، ٢٠١٧: ٣٢)

وفيما يتعلق بسياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس بنتائج أدائها؛ فقد أكدت دراسة كل من (محروس، محمد ، عبد اللاه ٢٠٢٠: ٦٠١) و (مطر، ٢٠١٥: ١٦٣) على أن عملية تصميم نظام الحوافز بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، ينتابها بعض أوجه القصور؛ منها:

- **قصور الإجراءات الإدارية لربط الحافز المادي بتحسين أداء العاملين والمتعلمين المستهدفين من خطط التحسين المدرسي للمدارس المعتمدة.**
- **قصر حافز الأداء المتميز والعلاوة التشجيعية على ١٠% فقط من شاغلي وظائف التعليم المختلفة كل عام قد يُعد مثبطاً لهمم الكثير من العاملين بوظائف التعليم المختلفة.**
- **اقتصار تصميم نظام الحوافز على الحوافز المادية، وإغفال الحوافز المعنوية؛ كخطابات الشكر، وعبارات الثناء والمديح والتشجيع، وحفلات التكريم، والجوائز التقديرية وغير ذلك من أوجه التحفيز المعنوي سواء للمعلمين أو القيادات المدرسية.**
- **ضعف العدالة في تقديم الحوافز لشاغلي الوظائف التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وذلك بسبب إغفال الشروط اللازم توافرها لاستحقاق تلك الحوافز، والعمل على تقديم الحوافز للجميع على السواء إرضاءً لهم، ومن ثم يشعر الأفراد المجتهدين بالاستياء.**
- **اقتصار تصميم نظام الحوافز على الحوافز الإيجابية، وإغفال الحوافز السلبية التي تحول دون الوقوع في الأخطاء أو تكرارها؛ كالتحذير، والتوبيخ، والإنذار، والتحويل للتحقيق، والخصم من المرتب وغير ذلك من الحوافز السلبية.**
- **قلة مراعاة التوقيت المناسب أو فورية تقديم الحوافز؛ حيث إن تقديم الحوافز يرتبط دائماً بنهاية كل شهر، أو في شهر معين من العام الدراسي، ومن ثم لا يكون الحافز معاصراً للحدث الذى يقتضى تطبيق الحافز، مما يُفقد شاغلي الوظائف التعليمية الشعور بعلاقة التبعية بين الحافز والسلوك.**

وفيما يتعلق بسياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود قصور في سياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي من حيث اعتماد تلك السياسات في تقييم فاعلية المؤسسة التعليمية على قياس نمو المتعلم بناء على النسبة المئوية العامة للنجاح في نهاية العام الدراسي سواء على مستوى كل مادة دراسية أو على مستوى جميع المواد الدراسية، ولا يلتفت لتطور نمو المتعلمين من عام إلى آخر أو إلى نوعية التوزيع لدرجات المتعلمين وفقاً للمنحنى الاعتدالي على النحو الذي يمكن من الكشف عن تطور أدائهم أو أداء المعلم أو المؤسسة، هذا بالإضافة إلى قلة فعالية الآليات المستخدمة لمحاسبة المعلمين الذين يخفق المتعلمون في فصولهم، أو إثابة وتكريم المعلمين المتميزين، فضلاً عن ضعف سياسات الاعتماد والتقييم الحالية في فصل القيمة المضافة

للمؤسسة التعليمية عن القيم المضافة من العوامل الأخرى في تعليم المتعلمين كظاهرة الدروس الخصوصية وغيرها من العوامل التعليمية والبيئية والاقتصادية. (شحاته، ٢٠١٢: ١٥٣)

وفيما يتعلق بسياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته؛ فقد أوضح القرار رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م، والخاص بإنشاء "الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد"، والقرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧م باللائحة التنفيذية للهيئة؛ التكليفات المنوطة بالهيئة والتي تستوجب وضع السياسات اللازمة لضمان جودة التعليم واتخاذ الإجراءات الكفيلة باعتماد مؤسسات التعليم في مصر، وأهم المسئوليات المنوط بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تنفيذها والتي تتمثل أهمها في القيام بالتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمواصفات والمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع منها، والتنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلي منظومة متكاملة من المعايير وآليات قياس وتقويم الأداء، استرشاداً بالمعايير الدولية، وبما لا يتعارض مع هوية الأمة، ودعم القرارات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بعمليات التقويم الذاتي للأداء المدرسي.

كما أشار نفس القانون إلي أن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لا تعتبر جهة رقابية، بل هي جهة اعتماد للمؤسسات التعليمية، التي تتمكن من تحقيق متطلبات المعايير القومية. ومن ثم؛ فإن عمليات المتابعة التي تقوم بها الهيئة بعد حصول المدرسة علي الاعتماد (مرة كل عام لمدة خمس سنوات عن طريق إرسال تقرير جودة المدرسة عبر الموقع الإلكتروني)؛ يختلف عن مفهوم المتابعة الذي تتفق عليه معظم الأدبيات، والذي يقتضي التأكد من أن عملية التقويم الذاتي بالمدرسة صحيحة من حيث الاتجاه والمسار، حتى يُمكن التدخُّل في الوقت المُناسب لإجراء التصحيح الذي يضمن استمرار التنفيذ بما يُحقق الأهداف. ولذلك فإن الهيئة تقوم بالمراجعة وليس المتابعة، ففي حال قصور أو تدني مستوى أداء المدرسة، فهي لا تتدخل للتصحيح ولكنها تُصدر قراراً بإرجاء أو رفض أو عدم أو سحب الاعتماد.

وفيما يتعلق بسياسات المحاسبية التعليمية لمنظومة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ فعلى الرغم من تعدد الجهات التي تتولي مراقبة الأداء المدرسي في المجتمع المصري، إلا إنه لا توجد خطة عمل واضحة للترابط الوثيق بين أدوار هذه الجهات، كما لا توجد معايير واضحة ومحددة يتم علي أساسها محاسبة أداء أفراد المجتمع المدرسي

علي النتائج والإنجازات، ومن ثم فتعدد الجهات الرقابية – في هذه الحالة – يشكل عبئاً يُثقل كاهل المجتمع المدرسي بدلاً من أن تكون بمثابة يد العون والمساعدة لتطوير أدائهم، كما أن المحاسبية المدرسية في المجتمع المصري تتوقف عند تقييم الأداء وكتابة التقارير ولكن لا تتعدى ذلك إلي اتخاذ إجراءات تجاه المدارس ذات الأداء المتدني. (العباسي، ٢٠٢٠م، ٣٦)

وقد أشارت دراسة (نخلة وآخرون، ٢٠٠٦: ١٧١–١٧٧) إلي أن هناك عدداً من النقاط الواجب التوقف عندها في مشروع الهيئة، والواردة فيما نصت عليه المذكرة الإيضاحية لمشروع قانون الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ من طبيعة عمل الهيئة باعتبارها "هيئة وطنية مصرية محايدة ومستقلة عن مُقدمي الخدمات التعليمية (حكومية كانت أم خاصة)، تقيم وتتابع وتنشر نتائج أعمالها ..."، وتتمثل أهم هذه النقاط في: الغموض في الدور الذي تقوم به الهيئة في الاعتراف بالشهادات المصرية في الخارج، وذلك على الرغم ممّا ورد في البند الثاني من أن الهيئة " تقوم بالتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية واعتمادها"، كما أنه لم يتم تحديد مستوى الأداء الواجب توافره في المدارس وخاصة أن جميع المناهج والبرامج الدراسية والأنشطة التعليمية بالمدارس المصرية تتم كلها بشكل مركزي من قبل وزارة التربية والتعليم، ومن ثم تقتصر المنافسة علي نتيجة النجاح بها وهو الوضع القائم بالفعل، بغض النظر عن ملاءمة نظام التعليم أو تطويره أو سد حاجات سوق العمل.

من خلال ما سبق عرضه من تدابير وجهود مصرية في تشكيل سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ يتضح أن هناك بعض الجوانب التي تحتاج إلي تحسين في سبيل الارتقاء بهذه السياسات (صياغة – تنفيذاً – تقويماً ومتابعة)، ومن بين هذه الجوانب ما يلي:

- تقييم أداء المراجعين الخارجيين من خلال معايير دقيقة للأداء، سواء من جانب أقرانه أو من خلال المدرسة التي يقوم بزيارتها أو من خلال ممثلين آخرين عن هيئة الاعتماد أو جهات مجتمعية أخرى.
- الأخذ في الاعتبار نتائج التقييمات الدولية كمؤشرات وموجهات مهمة لتحسين سياسات ضمان الجودة والاعتماد من خلال الوقوف على جوانب القوة والضعف في أداء المدارس، ومن ثم اتخاذ قرارات تطويرية شاملة في ضوء تلك النتائج.

- **الحاجة إلى تكامل الاعتماد المهني للمعلم مع الاعتماد المدرسي على النحو الذي يدعم التقدم والترقي الوظيفي للمعلمين، ووجود مسارات مهنية معتمدة وواضحة، وتنمية قدرات المعلمين والحفاظ على الكفاءات والخبرات الموجودة في كل تخصص.**
- **الأخذ في الاعتبار نتائج تقييم القيمة المضافة كمؤشرات لعمليات تطوير شاملة سواء في التمويل وأولويات الإنفاق، أو في التنمية المهنية للمعلمين أو في المناهج الدراسية وطرق تدريسها، وغيرها من الجوانب التي تعبر عن إدخال تحسينات مخططة على مختلف جوانب الأداء التعليمي.**
- **التأكيد على السياسات التحفيزية المرتبطة بالأداء والتي تسهم في تشجيع المعلمين على التطوير المهني لمستوياتهم في مجالات التخصص، وتزيد من ثقتهم في قدراتهم وفي المنظومة التعليمية التي تقدر عطاءهم وتدفعهم نحو مزيد من التميز والعطاء.**
- **تعظيم الاستفادة من جهود المنظمات والهيئات المسئولة عن الجودة والاعتماد بمعظم الدول في عمليات المتابعة والتقويم الذاتي والتحسين المستمر للأداء واتخاذ إجراءات وسياسات داعمة وممكنة للمدارس من أداء هذه العمليات سواء من خلال تزويد المدارس بالبيانات المتنوعة بصورة منتظمة، أو مساعدتهم على وضع الأهداف المستقبلية وخطط التحسين.**
- **تفعيل المحاسبية المجتمعية وتنويع التقارير الموضحة لمستوى التقدم الذي تحرزه المدارس في مختلف الجوانب الإدارية والتعليمية والمالية سنوياً، بما يسهم في اتخاذ القرارات المناسبة وتنفيذ الإجراءات اللازمة للنهوض بالأداء ومحاسبة المقصر في التوقيت المناسب من جهة، وتوطيد الصلة والثقة بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها من جهة ثانية.**

ومن أجل إعطاء صورة متكاملة وصادقة للتعبير عن متطلبات تطوير الواقع الحالي؛ ستتناول الدراسة في الجزء التالي؛ استطلاع آراء الخبراء حول آليات تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر وتحليل نتائجها.

ثالثاً: آراء الخبراء حول آليات تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر.

تم تطبيق استمارات جولات دلفي على عينة من الخبراء وثيقي الصلة بموضوع ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية إدارياً وفنياً وبحثياً، والذين تم انتقاؤهم من الفئات الآتية: المراجعين الخارجيين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي – أساتذة التربية ممن لهم اهتمامات بحثية وخبرات عملية ذات صلة بضمان الجودة والاعتماد – الخبراء بالهيئة القومية لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية – أعضاء وحدات الدعم الفني وضمان الجودة بالتعليم قبل الجامعي، وذلك من أجل تقديم تصورات واتجاهات مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، ويمكن توضيح فئات العينة من السادة الخبراء وأعدادهم من خلال الجدول التالي:

جدول (١)
عينة الدراسة

م	الفئة	استمارات تم تسليمها	استمارات تم استردادها	الفاقد
١	أساتذة التربية بالجامعات المصرية	١٧	١٥	٢
٢	مراجعين خارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي	١٢	١٢	-
٣	خبراء بالهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.	٧	٧	-
٤	أعضاء الدعم الفني بالتعليم قبل الجامعي	١٢	١٢	-
٥	مسئولي وحدات التدريب والجودة بالمدارس المعتمدة	١٢	١٢	-
	الإجمالي	٦٠	٥٨	٢

من خلال الجدول السابق يتضح أن عدد (٥٨) من الخبراء في مختلف الفئات التي تم تحديدها قد قدموا عدداً من الأفكار والآراء الهامة، والتي يمكن أن تُسهم بشكل كبير في تطوير سياسات الاعتماد المدرسي بجمهورية مصر العربية. وقد تم تطبيق أسلوب دلفي في الدراسة الحالية من خلال ثلاث جولات متتابعة ومتتالية، كانت كل جولة بمثابة تغذية راجعة للجولة السابقة لها، وذلك علي النحو الآتي:

- تم إعداد استمارة الجولة الأولى استناداً إلى الإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات السابقة، وتضمنت الاستمارة في بدايتها توضيحاً بالهدف منها ومحتواها، وأنها تمثل جزءاً من بحث بعنوان: تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية "رؤية مستقبلية"، وتم إيضاح أهمية وسرية آرائهم وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي، وتعرف بعض البيانات الشخصية للعينة والمتمثلة في (الاسم/ الدرجة الوظيفية/ العلاقة بالبرنامج/ عدد سنوات الخبرة/ البريد الإلكتروني) لسهولة التواصل في الجولات التالية.
- تم توجيه بعض الأسئلة المفتوحة لأفراد عينة الدراسة من الخبراء، متضمنة العديد من الأفكار التي تسهم في بناء الرؤية المستقبلية، وتتمثل هذه الأسئلة في: ما أهم الآليات التي يمكن الأخذ بها في تطوير سياسات اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في المجالات التالية: (اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي– تضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي– تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي– تدعيم عملية الربط بين الحوافز المقدمة للمدارس ونتائج أدائها– تحقيق التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني– متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته– المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي)؟
- بعد تجميع استمارات الجولة الأولى البالغ عددها (٥٨) استمارة، تم تفريغها وتصنيفها، من خلال نظام الحزم والتكرارات، والتوفيق بين الاستجابات المتشابهة من ناحية واستبعاد الاستجابات التي ابتعدت عن موضوع الدراسة من ناحية أخرى، وقد احتوت استمارة الجولة الأولى– نظراً لكونها استبانة مفتوحة – على العديد من الآراء والمقترحات المستقبلية التي رأى الخبراء أنها مهمة في تطوير سياسات الاعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وقد أشارت الإجابات الواردة حول عناصر الرؤية المستقبلية إلى العديد من الأفكار والآراء المهمة التي لم يصل أي منها إلى حد الإجماع.
- في الجولة الثانية؛ تم استفتاء الخبراء مرة أخرى حول ما طرحوه في الجولة الأولى للوصول إلى اتفاق في الرأي حول محاور الاستمارة، فبعد تحليل استمارة الجولة الأولى وتصنيف الاستجابات التي تم الحصول عليها، تم تصميم استمارة شبه مغلقة، متضمنة

أسئلة يُجاب عليها من حيث درجة الموافقة (كبيرة – متوسطة – ضعيفة)، بوضع علامة (√) أمام الاستجابة التي تتفق مع آرائهم، وأسئلة مفتوحة في نهاية كل محور من محاور الاستمارة تركت فيها الحرية للخبراء. وتم حساب تكرار الاستجابات عن كل سؤال ونسبتها المئوية، والمتوسط الحسابي، لتحديد مستوى الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستمارة، وتم حساب المتوسط الحسابي عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاثة، وفقاً لطريقة ليكرت، فالاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (١)، وهكذا يكون المتوسط الحسابي لكل عبارة كالآتي: ٣ × تكرار " كبيرة " + ٢ × تكرار "متوسطة " + ١ × تكرار " ضعيفة" ÷ عدد العينة. وتم اعتبار العبارة الإيجابية أو شديدة التأييد هي العبارة التي تحصل على تمركز لمتوسط الاستجابة (٨٠% فأكثر).

- وقد استهدفت الجولة الثالثة من جولات أسلوب دلفي؛ التوصل إلي الاتفاق بين الخبراء وخاصة فيما يتعلق بالعبارات التي لم تصل إلي نسبة موافقة (٨٠%) في الجولة الثانية والعبارات التي أضافها أفراد العينة.

ويمكن عرض نتائج استجابات الخبراء خلال جولات أسلوب دلفي الثلاثة على النحو التالي:

أ - آراء الخبراء حول سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لجودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر

جاءت استجابات الخبراء في الجولة الأولى من جولات دلفي حول سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، متضمنة العديد من المقترحات، والتي تراوحت نسب تكرارها بين (٣٨,٤% – ٧٩,٨%)، وقد تمثلت هذه الآليات فيما يلي: (قضاء فترة مناسبة في التدريب الميداني ضمن برامج لإعداد المراجعين وتأهيلهم (٢–٣ أعوام)، وتقديم رؤية شاملة للهيئة حول سياسات الاعتماد المدرسي وسُبُل الارتقاء بها، واجتياز اختبارات شخصية لضمان الاتزان النفسي والقدرة علي تحمل المسئولية لدى المراجع، وأن تتضمن معايير الاختيار التأهيل التربوي، مع إعطاء الأولوية للحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه في العلوم التربوية، والتدريب المستمر حول مهارات القيادة والاتصال الفعال واتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الوقت).

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثانية حول ما طرحوه من آراء وأفكار – في الجولة الأولى – بدرجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢,٦٦ – ٣,٠٠)، كما حصلت هذه الآراء علي نسبة موافقة أعلي من (٨٠%). باستثناء العبارة رقم (١) والتي تنص علي "قضاء فترة مناسبة في التدريب الميداني ضمن برامج لإعداد المراجعين وتأهيلهم (٢–٣ أعوام)، حيث أشار البعض إلي طول هذه الفترة، وأنه من الممكن اكتساب المهارات اللازمة في فترة تتراوح بين (٦ أشهر – عام) في حالة اختيار المراجعين الذين يمتلكون المقومات الأساسية لعملية المراجعة، كما أظهرت الاستجابات إضافة بعض السياسات المتمثلة في (الخضوع لاختبارات الحصول علي الرخصة المهنية لمزاولة مهنة المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي كل ٥ أعوام – تحديد توصيف وظيفي دقيق لمهنة المراجع الخارجي بحيث يتضمن الشروط الفنية والتدريبية والخبرات اللازمة لشغل الوظيفة وتحديثها بشكل مستمر – وجود معايير دقيقة لأداء المراجع الخارجي بحيث تشتمل علي مؤشرات واضحة لقياس أدائه)، مما أدى لطرحها علي أفراد العينة في الجولة الثالثة.

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثالثة حول ما تم التوصل إليه في الجولة الثانية من سياسات لاعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢)
استجابات الخبراء حول سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي

م	العبـــارة	درجة الموافقة						متوسط حسابي	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	قضاء فترة مناسبة (٦ أشهر - عام) في التدريب الميداني ضمن برامج لإعداد المراجعين وتأهيلهم.	٥٥	٩٤,٨	٢	٣,٥	١	١,٧	٢,٩٣	٩٧,٧	كبيرة	٤
٢	تقديم رؤية شاملة للهيئة حول ممارسات الاعتماد المدرسي وسُبُل الارتقاء بها.	٤٨	٨٢,٨	٦	١٠,٣	٤	٦,٩	٢,٧٥	٩٢	كبيرة	٨
٣	اجتياز اختبارات شخصية لضمان الاتزان النفسي والقدرة علي تحمل المسئولية لدى المراجع.	٥٣	٩١,٤	٣	٥,٢	٢	٣,٤	٢,٨٧	٩٥,٧	كبيرة	٦
٤	أن تتضمن معايير الاختيار؛ "التأهيل التربوي"، مع إعطاء الأولوية للحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه في العلوم التربوية.	٥١	٨٧,٩	٤	٦,٩	٣	٥,٢	٢,٨٤	٩٤,٨	كبيرة	٧
٥	التدريب اللازم حول مهارات القيادة والاتصال الفعال واتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الوقت وأخلاقيات المهنة في إطار ميثاق أخلاقي واضح ومُعلن.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١
٦	الخضوع لاختبارات الحصول علي الرخصة المهنية لمزاولة مهنة المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي كل ٥ أعوام	٥٤	٩٣,١	٣	٥,٢	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٥
٧	تحديد توصيف وظيفي دقيق لمهنة المراجع الخارجي بحيث يتضمن الشروط الفنية والتدريبية والخبرات اللازمة لشغل الوظيفة وتحديثها بشكل مستمر.	٥٥	٩٤,٨	٣	٥,٢	-	-	٢,٩٥	٩٨,٣	كبيرة	٢
٨	وجود معايير دقيقة لأداء المراجع الخارجي بحيث تشتمل علي مؤشرات واضحة لقياس أدائه.	٥٦	٩٦,٦	١	١,٧	١	١,٧	٢,٩٤	٩٨,٢	كبيرة	٣

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الخبراء حول سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت بين متوسط حسابي (٢,٧٥ – ٣,٠٠)، ونسب موافقة (٩٢ – ١٠٠)، الأمر الذي يعني تأكيد موافقة الخبراء علي تلك السياسات، في سبيل اعتماد أفضل نوعية من المراجعين الخارجيين، وهو ما يتفق مع (Baxter, J & Clarke, J. 2013, 702-718) من حيث ضرورة امتلاك المراجع الخارجي لمهارات جمع البيانات والمعلومات وتحليلها بشكل كمي وكيفي، والتعامل

معها باحترافية سواء في مرحلة الإعداد لها أم في متابعة تنفيذها، وهنا ينبغي انتقاء المراجعين واعتمادهم بناء علي امتلاكهم مهارات ومواصفات تؤهلهم للقيام بهذه المهمة، كما تتفق تلك الآليات مع تقرير (SICI, 2003, 70–71) من حيث ضرورة امتلاك أعضاء فرق المراجعة الخارجية مهارات دعم (عمليات تنفيذ وتحسين) التقويم الذاتي في المدارس بطرق مختلفة، وتقديم الدعم والمشورة والتوجيه من خلال "النقد البنَّاء"، ودعم شبكات التواصل بين الهيئة وبين المدرسة لنجاح تنفيذ عملية التقويم الذاتي بها.

وفي هذا الإطار ينبغي التأكيد علي التقييم المستمر للمراجع عقب كل زيارة يقوم بها، والاهتمام بتفعيل ميثاق أخلاقيات المراجع الخارجي بالتعليم قبل الجامعي واعتماد بنوده، الأمر الذي يُسهم في دعم الطريقة التي تتبعها الهيئة حالياً في الحكم علي أداء المراجع الخارجي بالتعليم قبل الجامعي، والتي أوضحت دراسة (العاصي و الكومي، ٢٠١٥م، ٢١٣–٢١٤) أن نتائج تقارير التقييم تُعامل بطريقة شكلية روتينية، ولا تُعبر بنودها عن الأداء الحقيقي للمراجع الخارجي، ولا تقيس أداؤه في جميع المهمات التي يقوم بها نتيجة قلة بنودها، وبالتالي فهي لا تقدم الصورة الواقعية الشاملة لأداء المُراجع الخارجي، بالإضافة إلي أنه لا يتم الاهتمام بالتقييم الخاص بالمراجع إلا إذا قُدمت شكوى من جهة المؤسسة تُعبر عن التقصير الصارخ من فريق المراجعة، الأمر الذي يتطلب تطوير نماذج تقييم كل فرد من أفراد فريق المراجعة وفقاً لآراء جميع الجهات التي تتعامل معه، وبما يحكم أداؤه بشكل كمي وكيفي يهدف إلي إحداث تنمية مهنية للمراجع لتحسين أدائه.

وقد أفاد بعض الخبراء علي أهمية وضع قواعد لتأمين المُراجع أثناء زيارته أو سفره للمؤسسة التعليمية بما لا يؤثر سلباً علي أدائه، وتحديد من يحتاج منهم إلي دعم فني، وتحديد من يتم استبعاده أو استبداله، حيث إن المراجعين الخارجين يُمثلون المحور الرئيس والأكثر فعالية في تطوير عملية المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي والتغلب على مشكلاتها، وتوجيهها نحو التميز.

ب – آراء الخبراء حول تضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر

جاءت استجابات الخبراء في الجولة الأولى من أسلوب دلفي حول آليات تضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، متضمنة

العديد من المقترحات، والتي تراوحت نسب تكرارها بين (٤٤,٨% – ٧٢,٥%)، وقد تمثلت هذه الآليات فيما يلي: (توجيه المدارس المعتمدة نحو تجريب نماذج التقييمات الدولية (PISA – TIMMS – PIRLS)، ومراجعة الفجوة بين أداء المدارس المعتمدة ونتائج التقييمات الدولية لجودة التعليم وتحديدها بشكل مستمر، وإعداد تقارير دورية لمتابعة أداء المدارس المُعتمدة وتحديد الأولويات لمشاركتها في التقييمات الدولية، وإجراء تقييمات علي المستوى القومي وتصنيف وترتيب المدارس المعتمدة في ضوئها بشفافية، وربط استمرارية اعتماد المدرسة بمشاركتها في إحدى التقييمات الدولية لجودة التعليم.).

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثانية حول ما طرحوه من آراء وأفكار – في الجولة الأولى – بدرجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢,٤١ – ٣,٠٠)، كما حصلت هذه الآراء علي نسبة موافقة أعلي من (٨٠%)، كما أظهرت الاستجابات إضافة بعض السياسات المتمثلة في (ضبط جودة نظم التقويم والامتحانات من خلال التنسيق بين الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، وعقد شراكات تربوية (تدريبية – بحثية – استشارية) بين كليات التربية بالمحافظات ومديريات التربية والتعليم بالتنسيق مع هيئة ضمان الجودة لدراسة فجوات الأداء والتغلب عليها)، مما أدى لطرحها علي أفراد العينة في الجولة الثالثة.

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثالثة حول ما تم التوصل إليه في الجولة الثانية من آليات لتضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)
استجابات الخبراء حول آليات تضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

م	العبـــارة	درجة الموافقة						متوسط حسابي	نسبة الموا فقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	توجيه المدارس المعتمدة نحو تجريب نماذج التقييمات الدولية (PISA – TIMMS – PIRLS).	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١
٢	مراجعة الفجوة بين أداء المدارس المعتمدة ونتائج التقييمات الدولية لجودة التعليم وتحديدها بشكل مستمر.	٥٧	٩٨,٢	١	١,٧	-	-	٢,٩٨	٩٩,٤	كبيرة	٢
٣	إعداد تقارير دورية لمتابعة أداء المدارس المُعتمدة وتحديد الأولويات لمشاركتها في التقييمات الدولية.	٥٦	٩٦,٦	١	١,٧	١	١,٧	٢,٩٤	٩٨,٢	كبيرة	٤
٤	إجراء تقييمات على المستوى القومي وتصنيف وترتيب المدارس المعتمدة في ضوئها بشفافية.	٥٥	٩٤,٨	٣	٥,٢	-	-	٢,٩٥	٩٨,٣	كبيرة	٣
٥	ربط استمرارية اعتماد المدرسة بمشاركتها في إحدى التقييمات الدولية لجودة التعليم.	٥٤	٩٣,١	٣	٥,٢	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٦
٦	ضبط جودة نظم التقويم والامتحانات من خلال التنسيق بين الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.	٥٣	٩١,٤	٣	٥,٢	٢	٣,٤	٢,٨٧	٩٥,٧	كبيرة	٧
٧	عقد شراكات تربوية (تدريبية – بحثية – استشارية) بين كليات التربية بالمحافظات ومديريات التربية والتعليم بالتنسيق مع هيئة ضمان الجودة لدراسة فجوات الأداء والتغلب عليها.	٥٤	٩٣,١	٤	٦,٩	-	-	٢,٩٣	٩٧,٧	كبيرة	٥

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الخبراء حول آليات تضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت بين متوسط حسابي (٢,٨٧ – ٣,٠٠)، ونسب موافقة (٩٥,٧ – ١٠٠)، الأمر الذي يعني تأكيد موافقة الخبراء على تلك الآليات، بما يساعد على تحديد الفجوة بين المدارس المعتمدة والمدارس التي تحتل مرتبة متقدمة في التصنيفات الدولية لجودة التعليم، ووضع التحسينات اللازمة، وتوفير معلومات وصفية عن النظام المدرسي، وتحليل المهارات والتطبيق الإبداعي لمعارف الطلاب في الاختبارات الدولية، من خلال مقارنات مستمرة على المستويين القومي والعالمي، وهو ما يتفق مع دراسة (حسن، ٢٠١٨م، ٧١) ومع تقرير (NWEA FAQ, 2015, 1-2) من حيث ضرورة الربط بين (عمليات ضمان الجودة

والاعتماد) و (نتائج التقييمات الدولية)، بما يُسهم في توفير فرصة حقيقية لتقديم معلومات محددة عن سياق التعليم المدرسي، ومستوي فاعلية وكفاءة العملية التعليمية في إطار عالمي غير منعزل عن التغيرات والتطورات المستمرة والمتزايدة، وتوظيف خبرات متنوعة من مدارس مختلفة حول العالم في كيفية حل مشكلاتها مما يوفر الخبرات العملية والمرجعية لتطوير الأداء المدرسي في سياق عالمي.

ولا شك أن مواكبة هذه التقييمات الدولية على درجة أكبر من الأهمية، لأن تقدُّم النُظُم التعليمية يقاس دائماً بالتركيز على الأنظمة التعليمية ذات الأداء الأفضل عالمياً، وليس مجرد التحسين الذي يقاس بالمعايير القومية فقط، ولم يعد العالم يهتم بالإجراءات، ولا بالتطورات التاريخية، وإنما بالإنجازات والنتائج والتحسين المستمر، ولا يتسامح مع الأداء الضعيف الناتج عن التنفيذ غير الفعال أو القصور في المتابعة ونظم المساءلة، مما يتطلب التكيف السريع، والاستعداد للتغير، والاستفادة من التجارب والخبرات الناجحة بشكل أفضل.

ج – آراء الخبراء حول سياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والاعتماد المهني

جاءت استجابات الخبراء في الجولة الأولى من أسلوب دلفي حول سياسات تحقيق التكامل بين الاعتماد المدرسي والاعتماد المهني، متضمنة العديد من المقترحات، والتي تراوحت نسب تكرارها بين (٤٠,٥% – ٧٥,٩%)، وقد تمثلت هذه الآليات فيما يلي: (اعتماد وثيقة قومية لمعايير اعتماد المعلمين مهنياً وفقاً لكل تخصص، وتحديد إجراءات واضحة لاعتماد المعلمين مهنياً بالتنسيق بين كليات التربية والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والأكاديمية المهنية للمعلم، واعتبار الاعتماد المهني لكافة المعلمين بالمدرسة شرطاً أساسياً للاعتماد المدرسي، وتحديد الإجراءات اللازمة في حالة عدم استيفاء المعلم المعايير اللازمة لاعتماده مهنياً، والاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في اعتماد معلم القرن الحادي والعشرين).

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثانية حول ما طرحوه من آراء وأفكار – في الجولة الأولى – بدرجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢,٧٤– ٣,٠٠)، كما حصلت هذه الآراء علي نسبة موافقة أعلي من (٨٠%)، كما أظهرت الاستجابات إضافة بعض السياسات المتمثلة في (إجراء تعديلات مخططة على المسارات الوظيفية بحيث تشتمل على مسار خاص بالمعلمين الذين يفضلون العمل مع الطلاب في الفصول الدراسية، ومسار

خاص بذوي الخبرة والمهتمين بتطوير المناهج الدراسية، ومسار خاص بالمعلمين المتميزين الراغبين في تحمل المسئوليات القيادية – والتأكد من تكامل السياسات المتعلقة بكل من الاعتماد المدرسي والمهني مع الاستراتيجية العامة للدولة)، مما دعا إلى طرحها علي الخبراء في الجولة الثالثة.

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثالثة حول ما تم التوصل إليه في الجولة الثانية من سياسات لتحقيق التكامل بين الاعتماد المدرسي والاعتماد المهني كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

استجابات الخبراء حول سياسات تحقيق التكامل بين الاعتماد المدرسي والاعتماد المهني

م	العبـــارة	درجة الموافقة						متوسط حسابي	نسبة الموا فقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	اعتماد وثيقة قومية لمعايير اعتماد المعلمين مهنياً وفقاً لكل تخصص.	٥٧	٩٨,٣	١	١,٧	-	-	٢,٩٨	٩٩,٤	كبيرة	١
٢	تحديد إجراءات واضحة لاعتماد المعلمين مهنياً بالتنسيق بين كليات التربية والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والأكاديمية المهنية للمعلم.	٥٦	٩٦,٦	١	١,٧	١	١,٧	٢,٩٤	٩٨,٢	كبيرة	٢
٣	اعتبار الاعتماد المهني لكافة المعلمين بالمدرسة شرطاً أساسياً للاعتماد المدرسي.	٥٤	٩٣,١	٣	٥,٢	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٥
٤	تحديد الإجراءات اللازمة في حالة عدم استيفاء المعلم المعايير اللازمة لاعتماده مهنياً.	٥٣	٩١,٤	٤	٦,٩	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٦
٥	الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في اعتماد معلم القرن الحادي والعشرين.	٥٥	٩٤,٨	٢	٣,٤	١	١,٧	٢,٩٣	٩٧,٧	كبيرة	٤
٦	إجراء تعديلات مخططة على المسارات الوظيفية بحيث تشتمل على مسار خاص بالمعلمين الذين يفضلون العمل مع الطلاب في الفصول الدراسية، ومسار خاص بذوي الخبرة والمهتمين بتطوير المناهج الدراسية، ومسار خاص بالمعلمين المتميزين الراغبين في تحمل المسئوليات القيادية.	٥١	٨٧,٩	٤	٦,٩	٣	٥,٢	٢,٨٤	٩٤,٨	كبيرة	٧
٧	مراجعة السياسات المتعلقة بكل من الاعتماد المدرسي والمهني، والتأكد من تكاملها مع الاستراتيجية العامة للدولة.	٥٦	٩٦,٦	١	١,٧	١	١,٧	٢,٩٤	٩٨,٢	كبيرة	٣

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الخبراء حول سياسات تحقيق التكامل بين الاعتماد المدرسي والاعتماد المهني؛ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت بين متوسط حسابي (٢,٨٤ – ٢,٩٨)، ونسب موافقة (٩٤,٨– ٩٩,٤)، الأمر الذي يعني تأكيد موافقة الخبراء علي تلك السياسات، باعتبارها موجهات عامة مهمة في تحقيق التكامل بين شقي الاعتماد المدرسي والمهني على نحو يسهم في تنمية قدرات المعلمين ويُشكل حافزاً لهم نحو التجديد والتطوير في مهنتهم، ويدعم التقدم والترقي الوظيفي للمعلمين، ووجود مسارات مهنية معتمدة وواضحة من جهة، ويمكن اعتباره عاملاً أساسياً للاعتماد المدرسي وضمان جودة أداء المنظومة التعليمية من جهة ثانية.

الأمر الذي يُسهم في دعم وتوجيه الممارسات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم كمتطلب للاعتماد المهني في مختلف التخصصات والتأهيل للترقي لدرجات وظيفية أعلى، والاختبارات التي تُجريها في فترة التعيين، حيث أشارت إحدى التقارير الرسمية الصادرة عن لجنة التعليم بمجلس الشعب (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٧: ٢١) إلي شكلية هذه الممارسات، وغياب التوصيف الدقيق لمنظومة الاعتماد المهني بما يشمله ذلك من قصور في تحديد نوعية وطبيعة المستويات المعرفية والمهارية التي يتعين على المعلمين الوصول إليها للحصول على الاعتماد، فضلاً عن غياب الوضوح في موقف المعلمين القدامى الذين يمارسون المهنة منذ فترة طويلة ويقاومون سياسات تغيير الهياكل الوظيفية للمعلم.

وهنا تظهر أهمية الاعتراف بجودة وكفاءة وأهلية المعلمين لممارسة مهنة التعليم بناء علي معايير واضحة ومحددة لجودة أدائهم، بما يدعم قدرتهم علي المشاركة الفعالية في "تعزيز المواقف الإيجابية، وتأكيد آليات التفكير الاجتماعي والثقافي، وتعزيز التعليم القائم على مجتمعات التعلم المفتوحة، والتفكير التأملي" في سياق عالمي، وذلك من قبل مؤسسات أعدت لهذا الغرض، كالنقابات أو الاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة أو هيئات الاعتماد وغيرها، ضماناً لاستيفاء كل معلم للمعايير التي تُسهم في ضمان جودة الأداء الكلي للمدرسة في إطار تكاملي بينهما.

د – آراء الخبراء حول سياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر

أظهرت نتائج تطبيق الجولة الأولى من أسلوب دلفي؛ العديد من المقترحات للسادة الخبراء حول آليات تطوير سياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي،

والتي تراوحت نسب تكرارها بين (٣٥,٢% – ٧٦,٦%)، وقد تمثلت هذه الآليات فيما يلي: (تزويد المدارس ببيانات المقارنة المرجعية بما يمكنهم من الحكم على أدائهم مقارنة بأداء المدارس الأخرى، ومساعدتهم على تحديد التحسينات المطلوبة مستقبلاً، وتقييم ما تضيفه المدارس المعتمدة إلى أداء التلاميذ، مقارنة بمستويات أدائهم السابقة، وتقدير التقدم المحرز من قبل مجموعة من التلاميذ مقارنة مع متوسط التقدم المُحرز من قبل مجموعة مماثلة، وتقدير القيمة المضافة من خلال مقارنة التقرير السنوي الحالي للأداء بما سبقه، وتشكيل فرق عمل متخصصة لجمع البيانات والمعلومات قبل الالتحاق بالبرنامج الدراسي وبعد الخروج منه بما يسهم في تقييم أداء الطلاب).

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثانية حول ما طرحوه من آراء وأفكار – في الجولة الأولى – بدرجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢,٦٣ – ٣,٠٠)، كما حصلت هذه الآراء على نسبة موافقة أعلى من (٨٠%). كما أظهرت الاستجابات إضافة بعض السياسات المتمثلة في (تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على نماذج تقييم القيمة المضافة وذلك ضمن برامج التنمية المهنية الخاصة بهم – والإعلان عن نتائج القيمة المضافة من أجل التغذية الراجعة والتأثير الإيجابي في اختيارات أصحاب المصالح – وتضمين الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد أفضل ممارسات هذا المدخل في معايير تقييم أداء المؤسسات التعليمية)، مما أدى لطرحها على أفراد العينة في الجولة الثالثة.

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثالثة حول ما تم التوصل إليه في الجولة الثانية من آليات لتطوير سياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)
استجابات الخبراء حول سياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي

م	العبـــارة	درجة الموافقة						متوسط حسابي	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	تزويد المدارس ببيانات المقارنة المرجعية بما يمكنهم من الحكم على أدائهم مقارنة بأداء المدارس الأخرى، ومساعدتهم على تحديد التحسينات المطلوبة مستقبلاً.	٥٧	٩٨,٣	١	١,٧	-	-	٢,٩٨	٩٩,٤	كبيرة	٢
٢	تقييم ما تضيفه المدارس المعتمدة إلى أداء التلاميذ، مقارنة بمستويات أدائهم السابقة.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١
٣	تقدير التقدم المحرز من قبل مجموعة من التلاميذ مقارنة مع متوسط التقدم المُحرز من قبل مجموعة مماثلة.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١
٤	تقدير القيمة المضافة من خلال مقارنة التقرير السنوي الحالي للأداء بما سبقه.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١
٥	تشكيل فرق عمل متخصصة لجمع البيانات والمعلومات قبل الالتحاق بالبرنامج الدراسي وبعد الخروج منه بما يسهم في تقييم أداء الطلاب.	٥٧	٩٨,٣	-	-	١	١,٧	٢,٩٦	٩٨,٨	كبيرة	٣
٦	تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على نماذج تقييم القيمة المضافة وذلك ضمن برامج التنمية المهنية الخاصة بهم	٥٤	٩٣,١	٣	٥,٢	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٤
٧	الإعلان عن نتائج القيمة المضافة من أجل التغذية الراجعة والتأثير الإيجابي في اختيارات أصحاب المصالح.	٥٦	٩٦,٦	١	١,٧	١	١,٧	٢,٩٤	٩٦,٦	كبيرة	٥
٨	تضمين الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد أفضل ممارسات هذا المدخل في معايير تقييم أداء المؤسسات التعليمية.	٥٤	٩٣,١	٢	٣,٤	٢	٣,٤	٢,٨٩	٩٦,٥	كبيرة	٦

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الخبراء حول سياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت بين متوسط حسابي (٢,٨٩ – ٣,٠٠)، ونسب موافقة (٩٦,٥ – ١٠٠)، الأمر الذي يعني تأكيد موافقة الخبراء

علي تلك السياسات، لما تلعبه من دور في تحسين فعالية المؤسسات التعليمية، من خلال التقدير الحقيقي لنمو المتعلمين بها، وتحسين جودة مخرجاتها وعملياتها، الأمر الذي يمكن من اتخاذ قرارات لتقويم أثر السياسات التعليمية على التحصيل الأكاديمي والنمو التعليمي، وكذلك قرارات التعيين والترقي وتخصيص الموارد المادية والمالية، هذا فضلاً عن دورها في زيادة الوعي العام بجودة التعليم بتلك المدارس والمعايير التربوية التي تصل إليها، وهو ما يتفق مع (Harvey, L. & Green, M., 2015) من حيث ضرورة قياس جهود المدارس والمعلمين في نواتج تعلم الطلاب، من خلال مقارنة المعايير التي يستوفيها الطالب من عام لآخر، بعد الأخذ في الاعتبار العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية الأخرى، واعتبار ذلك منطلقاً للحكم على أداء كلا من المعلمين والمؤسسات التعليمية واتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة لنتائج التقييم.

هـ – آراء الخبراء حول سياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة في مصر بنتائج أدائها

جاءت استجابات الخبراء في الجولة الأولى من أسلوب دلفي حول سياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها، متضمنة العديد من المقترحات، والتي تراوحت نسب تكرارها بين (٤٠,٥% – ٧٥,٩%)، وقد تمثلت هذه السياسات فيما يلي: (نشر وإعلان الممارسات والخبرات المتميزة مقرونة بأسماء المدارس على الموقع الإلكتروني للهيئة، وتدرج المكافآت المادية للمدارس المعتمدة وفقاً لـ (نسبة التقييم – استمرارية الاعتماد)، وتقديم جوائز تشجيعية دولية للمدارس التي تحقق ترتيباً متقدماً في الاعتماد المدرسي، وتنويع الحوافز المقدمة للمدارس (إيجابية – سلبية) و (مادية – معنوية) وفقاً لمستوى أدائها، وزيادة المخصصات المالية الحكومية للمدارس المعتمدة، والاستفادة من الخبرات المتميزة بالمدارس المعتمدة في تقديم الدعم الفني للمدارس غير المعتمدة حتى تحصل على الاعتماد).

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثانية حول ما طرحوه من آراء وأفكار – في الجولة الأولى – بدرجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢,٧٤– ٣,٠٠)، كما حصلت هذه الآراء على نسبة موافقة أعلى من (٨٠%)، كما أظهرت الاستجابات إضافة بعض السياسات المتمثلة في (قياس الرضا الوظيفي

لكافة العاملين بالمدارس المُعتمدة حول جودة الحياة الوظيفية)، مما دعا إلى طرحها علي أفراد العينة في الجولة الثالثة.

وجاءت استجابات السادة الخبراء في الجولة الثالثة حول ما تم التوصل إليه في الجولة الثانية من سياسات تساعد علي ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

استجابات الخبراء حول سياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها

م	العبارة	درجة الموافقة						متوسط حسابي	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	نشر وإعلان الممارسات والخبرات المتميزة مقرونة بأسماء المدارس علي الموقع الإلكتروني للهيئة.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١
٢	تدرج المكافآت المادية للمدارس المعتمدة وفقاً لـ (نسبة التقييم – استمرارية الاعتماد).	٥٧	٩٨,٣	١	١,٧	-	-	٢,٩٨	٩٩,٤	كبيرة	٢
٣	تقديم جوائز تشجيعية دولية للمدارس التي تحقق ترتيباً متقدماً في الاعتماد المدرسي.	٥٤	٩٣,١	٣	٥,٢	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٥
٤	تنويع الحوافز المقدمة للمدارس (إيجابية – سلبية) و (مادية - معنوية) وفقاً لمستوى أدائها.	٥٦	٩٦,٦	١	١,٧	١	١,٧	٢,٩٤	٩٨,٢	كبيرة	٣
٥	زيادة المخصصات المالية الحكومية للمدارس المعتمدة.	٥٥	٩٤,٩	٢	٣,٤	١	١,٧	٢,٩٣	٩٧,٧	كبيرة	٤
٦	الاستفادة من الخبرات المتميزة بالمدارس المعتمدة في تقديم الدعم الفني للمدارس غير المعتمدة حتى تحصل على الاعتماد.	٥٤	٩٣,١	٣	٥,٢	١	١,٧	٢,٩١	٩٣,١	كبيرة	٦
٧	قياس الرضا الوظيفي لكافة العاملين بالمدارس المُعتمدة حول جودة الحياة الوظيفية.	٥٦	٩٦,٦	-	-	٢	٣.٤	٢,٩٣	٩٧,٧	كبيرة	٥

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الخبراء حول سياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها؛ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت بين متوسط حسابي (٢,٩١ – ٣,٠٠)، ونسب موافقة (٩٣,١– ١٠٠)، الأمر الذي يعني تأكيد موافقة الخبراء علي تلك السياسات، نظراً لأن حصيلة الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة سواءً بالسلب أو بالإيجاب لها انعكاساتها الكبيرة علي أداء المعلمين والطلاب، حيث إنهم يعملون جميعاً ضمن

منظومة واحدة، ويجب علي القيادة المدرسية العمل علي نشر الأجواء المُريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس وإشاعة جو من الاطمئنان ضماناً لحُسن سير العمل المدرسي، فهذا يعمل علي شعور المعلمين والطلاب في المدارس بالرضا عن الحياة الوظيفية والعمل علي توافقها مع المجتمع. ومن هنا تأتي ضرورة توافر بيئة عمل محفزة وداعمة لضمان جودة أداء المدرسة، حتى يجد كل فرد نفسه مدفوعاً للتعلم، والبحث عن كل ما هو جديد لتطوير ذاته، والمشاركة بفاعلية في تحسين جودة الأداء المدرسي بشكل مستمر.

ويتفق ذلك مع دراسة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD والتي أكدت فيها على تنويع وسائل قياس الأداء المرتبط بالحافز، وتعدد المعايير المستخدمة لقياس وتقييم أداء كل من المعلم والمدرسة والتي تتوافق مع معايير الجودة التعليمية، ومنها نتائج الاختبارات العامة للطلاب، وتقييم الطلاب للمعلمين، وتقييم الأقران، والملاحظات الصفية، واختبارات الكفاءة المهنية، وتقييم المشرفين، وفحص سجلات المعلمين، بالإضافة إلى التقييم وفقاً لمعايير الاعتماد. (Kelleher, 2012: 8) بما يُسهم في تشجيع المعلمين على التطوير المهني في مجالات تخصصاتهم، ويزيد من ثقتهم في قدراتهم وفي المنظومة التعليمية التي تقدر عطاءهم وتدفعهم نحو مزيد من التميز والعطاء.

و – آراء الخبراء حول سياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته

جاءت استجابات الخبراء في الجولة الأولى من أسلوب دلفي حول سياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته، متضمنة العديد من المقترحات، والتي تراوحت نسب تكرارها بين (٣٨,٤% – ٧٩,٨%)، وقد تمثلت هذه الآليات فيما يلي: (التواصل المستمر بين فرق المراجعة الخارجية ووحدات التدريب والجودة بالمدارس المعتمدة لضمان الجودة واستمرارية الاعتماد، وتزويد المدارس المعتمدة بالبيانات والإحصاءات التي توضح مستويات أدائها وتصنيفها بالنسبة للمدارس الأخرى (المعتمدة و غير المُعتمدة)، ومراعاة احتياجات ووجهات نظر أعضاء المجتمع المدرسي في توجيه نتائج التقويم الذاتي، الاستجابة السريعة لمعالجة مشكلات التقويم الذاتي المدرسي باعتبارها مسئولية اجتماعية مشتركة).

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثانية حول ما طرحوه من آراء وأفكار – في الجولة الأولى – بدرجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢,٦٦ – ٣,٠٠)، كما حصلت هذه الآراء علي نسبة موافقة أعلي من (٨٠%)، كما أظهرت الاستجابات إضافة

بعض السياسات المتمثلة في (تركيز إجراءات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته علي الممارسات الفعلية لضمان جودة عمليتي التعليم والتعلم ونتائج المخرجات الطلابية)، و (تكرار زيارات متابعة الاعتماد خلال العام الواحد وفقاً لاحتياجات كل مدرسة، وعدم الاقتصار علي تبادل التقارير بين الهيئة والمدرسة فقط) مما أدى لطرحها علي الخبراء في الجولة الثالثة.

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثالثة حول ما تم التوصل إليه في الجولة الثانية من سياسات حول متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

استجابات الخبراء حول سياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته

م	العبـــارة	درجة الموافقة						متوسط حسابي	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	التواصل المستمر بين فرق المراجعة الخارجية ووحدات التدريب والجودة بالمدارس المعتمدة لضمان الجودة واستمرارية الاعتماد.	٥٧	٩٨,٣	١	١,٧	-	-	٢,٩٨	٩٩,٤	كبيرة	٢
٢	تزويد المدارس المعتمدة بالبيانات والإحصاءات التي توضح مستويات أدائها وتصنيفها بالنسبة للمدارس الأخرى.	٥٦	٩٦,٦	١	١,٧	١	١,٧	٢,٩٤	٩٨,٢	كبيرة	٣
٣	مراعاة احتياجات ووجهات نظر أعضاء المجتمع المدرسي في توجيه نتائج التقويم الذاتي وخطط التحسين.	٥٥	٩٤,٩	٢	٣,٤	١	١,٧	٢,٩٣	٩٧,٧	كبيرة	٤
٤	الاستجابة السريعة لمعالجة مشكلات التقويم الذاتي المدرسي باعتبارها مسئولية اجتماعية مشتركة.	٥٤	٩٣,١	٣	٥,٢	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٥
٥	تركيز إجراءات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته علي الممارسات الفعلية لضمان جودة عمليتي التعليم والتعلم ونتائج المخرجات الطلابية.	٥٧	٩٨,٣	١	١,٧	-	-	٢,٩٨	٩٩,٤	كبيرة	٢
٦	تكرار زيارات متابعة الاعتماد خلال العام الواحد وفقاً لاحتياجات كل مدرسة، وعدم الاقتصار علي تبادل التقارير بين الهيئة والمدرسة فقط.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الخبراء حول سياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته؛ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت بين متوسط حسابي (٢,٩١ – ٣,٠٠)، ونسب موافقة (٩٧,١ – ١٠٠)، الأمر الذي يعني تأكيد موافقة الخبراء على تلك السياسات، ضماناً لتكامل عمليات (التقويم الذاتي ومتابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته) بحيث يُعزز بعضها بعضاً، ومن ثم تحويل الاعتماد المدرسي من مجرد عملية فحص تستهدف كشف العيوب وأوجه القصور أو مجرد الامتثال لشروط ومتطلبات إجرائية؛ إلى عملية داعمة تستهدف كشف جوانب الضعف في أداء المدرسة بغية علاجها، وكشف جوانب القوة وتعزيز الاستفادة منها بما يُحقق ضمان جودة الأداء المدرسي ومن ثم التميز والمنافسة.

وتظهر أهمية تلك الآليات في المساعدة على التأكد بصفة مستمرة من صحة تنفيذ خطط التحسين، والتدخُّل في الوقت المُناسب لإجراء التصحيح الذي يضمن استمراريته بما يُحقق المعايير المحددة بفعالية، حيث إن عمليات المتابعة التي تقوم بها الهيئة بعد حصول المدرسة على الاعتماد (مرة كل عام لمدة خمس سنوات عن طريق إرسال تقرير جودة المدرسة عبر الموقع الإلكتروني)؛ يختلف عن مفهوم المتابعة الذي تتفق عليه معظم الأدبيات، والذي مفاده؛ التأكد من فعالية التقويم الذاتي بالمدرسة، حتى يُمكن التدخُّل في الوقت المُناسب لإجراء التصحيح الذي يضمن استمرار التنفيذ بما يُحقق الأهداف.

وتتوافق هذه الآليات مع القرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧م، والمتضمَن التكليفات المنوطة بالهيئة، والتي تستوجب وضع السياسات اللازمة لضمان جودة التعليم واتخاذ الإجراءات الكفيلة باعتماد مؤسسات التعليم في مصر، وتتمثل أهم المسئوليات المنوط بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تنفيذها في: "القيام بالتقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمواصفات والمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع منها، والتنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وآليات قياس وتقويم الأداء، استرشاداً بالمعايير الدولية، وبما لا يتعارض مع هوية الأمة، ودعم القرارات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بعمليات التقويم الذاتي للأداء المدرسي".

ز – آراء الخبراء حول سياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر

جاءت استجابات الخبراء في الجولة الأولى من أسلوب دلفي حول سياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، متضمنة العديد من المقترحات، والتي تراوحت نسب تكرارها بين (٣٥,٩% – ٨٠,١%)، وقد تمثلت هذه الآليات فيما يلي: (مناقشة نتائج التقارير الرسمية حول ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي من قبل لجنة التعليم بمجلس النواب، وما يترتب عليها من إجراءات محاسبية، وتوقيع جزاءات متدرجة علي المدارس غير المعتمدة، وإتاحة البيانات والمعلومات المتعلقة بأداء المدارس المعتمدة وغير المعتمدة لمختلف الجهات المجتمعية ذات الصلة، وتحديد جوانب المسئولية للمؤسسات ذات العلاقة بالاعتماد وضمان الجودة وأعضائها، وتنويع الأساليب المستخدمة في تقييم منظومة الاعتماد وضمان جودة الأداء المدرسي).

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثانية حول ما طرحوه من آراء وأفكار – في الجولة الأولى – بدرجة موافقة كبيرة، حيث تراوحت بين متوسط حسابي (٢,٦٦ – ٣,٠٠)، كما حصلت هذه الآراء علي نسبة موافقة أعلي من (٨٠%)، كما أظهرت الاستجابات إضافة بعض السياسات المتمثلة في (التنسيق بين أدوار الجهات المعنية بالمحاسبية المجتمعية في ضمان جودة المؤسسات التعليمية، وجود تشريع يعطي سلطات حقيقية للمدارس المعتمدة بما يمكنها من إحداث التغيير ويدعم استقلاليتها)، مما أدى لطرحها علي الخبراء في الجولة الثالثة.

وجاءت استجاباتهم في الجولة الثالثة حول ما تم التوصل إليه في الجولة الثانية من سياسات حول المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)
استجابات الخبراء حول سياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

م	العبـــارة	درجة الموافقة						متوسط حسابي	نسبة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١	مناقشة نتائج التقارير الرسمية حول ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي من قبل لجنة التعليم بمجلس النواب، وما يترتب عليها من إجراءات محاسبية.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	١
٢	توقيع جزاءات متدرجة علي المدراس غير المعتمدة.	٥٣	٩١,٤	٤	٦,٩	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٥
٣	إتاحة البيانات والمعلومات المتعلقة بأداء المدارس المعتمدة وغير المعتمدة لمختلف الجهات المجتمعية ذات الصلة.	٥٨	١٠٠	-	-	-	-	٣	١٠٠	كبيرة	٢
٤	تحديد جوانب المسئولية للمؤسسات ذات العلاقة بالاعتماد وضمان الجودة وأعضائها.	٥٧	٩٨,٣	١	١,٧	-	-	٢,٩٨	٩٩,٤	كبيرة	٣
٥	تنويع الأساليب المستخدمة في تقييم منظومة الاعتماد وضمان جودة الأداء المدرسي.	٥٥	٩٤,٩	٢	٣,٤	١	١,٧	٢,٩٣	٩٧,٧	كبيرة	٤
٦	التنسيق بين أدوار الجهات المعنية بالمحاسبية المجتمعية في ضمان جودة المؤسسات التعليمية.	٥٤	٩٣,١	٢	٣,٤	٢	٣,٤	٢,٨٩	٩٦,٥	كبيرة	٧
٧	وجود تشريع يعطي سلطات حقيقية للمدارس المعتمدة بما يمكنها من إحداث التغيير ويدعم استقلاليتها.	٥٣	٩١,٤	٤	٦,٩	١	١,٧	٢,٩١	٩٧,١	كبيرة	٦

يتضح من الجدول السابق أن استجابات الخبراء حول سياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وتراوحت بين متوسط حسابي (٢,٨٩ – ٣,٠٠)، ونسب موافقة (٩٦,٥ – ١٠٠)، الأمر الذي يعني تأكيد موافقة الخبراء علي تلك الآليات، بما يساعد علي اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان التطابق بين ما يحدث في المدارس المُعتمدة من ممارسات، وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، وتوفير البيانات والمعلومات عن الأداء الفعلي لهذه المدارس بشكل دوري ومنتظم، ومقارنته بأداء المدارس التي تحتل ترتيباً متقدماً في نتائج الاختبارات الدولية لجودة التعليم، بكل

شفافية ووضوح، وباستخدام أدوات مقننة، للكشف عن جوانب القوة في الأداء وتدعيمها وجوانب الضعف وعلاجها، وربط حوافز الأفراد (مكافآت أو عقوبات) بمستوى أدائهم.

وهو ما يتفق مع تقرير (Ofsted, 2009) من حيث أهمية تطوير ونمو ثقافة التنافس داخل المدرسة أو بين المدارس بعضها البعض، بما يزيد من محاسبية المدرسة تجاه الآباء من أجل تعليم أفضل وتربية متميزة لأبنائهم حتى تستجيب المدرسة لمتطلبات مجتمع السوق القائم علي المنافسة واختيار المخرجات التعليمية المتميزة، ويتفق مع دراسة (Nusche, D., et al. 2014, 130) من حيث تصنيف المدارس إلي فئات وترتيبها وفقاً لمستوى جودتها، بحيث تعتمد المحاسبية علي معلومات وبيانات وإحصاءات توضح الموقف التنافسي لكل مدرسة أمام المجتمع بمُختلف فئاته، بدلا من التركيز على وثائق التقويم الخاصة لكل مدرسة.

رابعاً: رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية

انطلاقاً من أهمية السياسة التعليمية كقلب نابض للمنظومة التعليمية، وتأكيداً على الدور الذي يلعبه الاعتماد في ضبط إيقاع الأداء لجميع عناصر ومكونات المنظومة التعليمية، وتأسيساً علي ما سبق عرضه من ممارسات عالمية حول سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وفي ظل التدابير والجهود المصرية في تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وبناءً علي استطلاع آراء الخبراء حول آليات تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، ثم تحكيم الرؤية المستقبلية وفقاً لـ (مدى شمولها وتكاملها/ ومدى وضوحها وقابليتها للقياس/ وقابليتها للتنفيذ/ توافقها مع الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ومع رؤية مصر ٢٠٣٠م للتنمية المستدامة)(*)، يمكن تقديم الرؤية المستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وذلك علي النحو الآتي:

(*) بعد استطلاع آراء بعض الخبراء من (أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية المقارنة والإدارة التعليمية بالجامعات المصرية) ممن لهم اهتمامات بحثية وخبرات فنية في مجال الاعتماد المدرسي، حول (مدى مناسبة – مدي تكامل – مدي شمول – إمكانية تحقيق) الرؤية المستقبلية، ومدى اتفاقها مع الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم ومع رؤية مصر ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة؛ تم حساب تكرارات الموافقة على معايير الحكم المذكورة، ثم حساب الوزن النسبي لكل معيار ومستوي الموافقة وفقا لتدرج مقياس ليكرت الخماسي (١-١.٨٠ = ضعيفة جدا، ١.٨١- ٢.٦٠ = ضعيفة، ٢.٦١- ٣.٤٠ = متوسطة، ٣.٤١- ٤.٢٠ = كبيرة، ٤.٢١- ٥ = كبيرة جدا)، وتراوحت نسب الموافقة بين (٣,٦٦ كبيرة) و (٤,٧٨ كبيرة جداً).

أ - أهداف الرؤية المستقبلية

تهدف الرؤية المستقبلية إلي تحقيق ما يلي:

- **توفير آليات لدعم التعاون والتنسيق بين الجهات المسئولة عن صُنع السياسات التعليمية، بما يكفل المزيد من الدعم والمساندة لنجاح عمليات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والمساعدة على إيجاد فهم مشترك للنقاط التي تحتاج إلي تحسين في كافة مجالات العمل بها، وتحديدها بوضوح.**
- **دعم وتشجيع المراجعة والتطوير المستمر لسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وصولاً لاستنتاجات تُسهم في صنع القرار وترشيده، وتنفيذ أفضل البدائل في تطوير هذه السياسات في سبيل مواكبة أفضل الممارسات العالمية.**
- **مساعدة أعضاء المجتمع المدرسي علي القيام بدور إيجابي وفعال في تحقيق الاعتماد المدرسي، ومساعدة القيادات المدرسية علي تكوين رؤية شاملة لسياسات الاعتماد المدرسي، وما يمكن أن تحققه من فوائد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ومن ثم توفير كافة أشكال الدعم الفني والمادي، وتغيير أسلوب المتابعة من مجرد التوافق والامتثال لشروط إجرائية إلي ضمان جودة الأداء المدرسي.**
- **تقديم إطاراً عملياً – مبنياً علي أسس علمية – لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، بما يُسهم بفعالية في ضبط جودة أدائها، وضماناً لجودة الأداء المدرسي وقدرته علي التميز والمنافسة.**

ب - منطلقات الرؤية المستقبلية

تستند الرؤية المستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر على عدد من المنطلقات الأساسية، والتي يمكن توضيحها علي النحو الآتي:

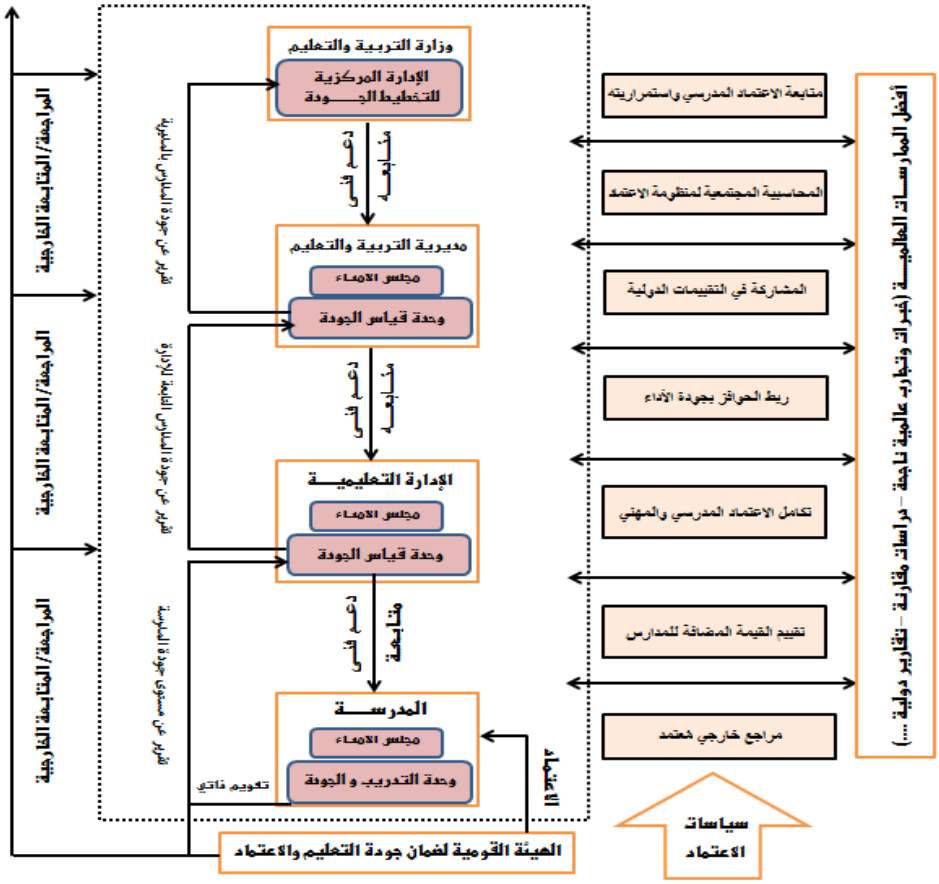
- **اهتمام القيادات السياسية والتعليمية بإرساء المبادئ والمقومات الأساسية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، من خلال ما تبذله من جهود مستمرة في سبيل تحسين جودة التعليم والارتقاء بمستواه، والتي تظهر في عمليات التطوير المستمر بها، مثل إنشاء وحدات متخصصة لضمان الجودة والاعتماد بكافة المستويات، ووضع المعايير المعتمدة لتطبيق الجودة المطلوبة في أداء المدارس المصرية علي اختلاف**

مستوياتها، والاهتمام بتقديم الدعم المادي والفني لكافة المعنيين، وحصول عدد من المدارس علي الاعتماد وغيرها.

- اتفاق الخبراء حول أهم السياسات التي تحتاج إلي تكاتف الجهود نحو تطويرها ودعمها، في سبيل ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، والمتمثلة في (سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، و تضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، و سياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني، و سياسات تقييم القيمة المضافة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها، و سياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته، و سياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي)، وكذلك الآليات اللازمة لتطويرها.
- أهمية المراجعة والتطوير المستمر لسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وصولاً لاستنتاجات ضرورية تسهم في صنع القرار وترشيده، والاستقرار علي أفضل البدائل لتطوير هذه السياسات في سبيل مواكبة أفضل الممارسات العالمية في هذا الشأن.
- الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في تعرف الأهداف والسياسات المُلحة والضرورية والمتجددة لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في إطار عالمي، وتحديد الفجوة بينها وبين أداء المدارس المُعتمدة ونظيراتها في المجتمعات الأخرى، ومن ثم تحديد نقاط القوة وتعزيزها، وإدراك نقاط الضعف ومعالجتها، بما يحسن من الوضع التنافسي لها، بالإضافة إلى كون أفضل الممارسات العالمية أداة جيدة للتعلم الفعال وتشجيع ثقافة التغيير وتطبيق فلسفة التحسين المستمر ودعم الابتكار والتجديد.

ج - أبعاد الرؤية المستقبلية

يمكن توضيح السياق العام لأبعاد الرؤية المستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر من خلال الشكل التالي:



شكل (١) أبعاد الرؤية المستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر

من خلال الشكل السابق؛ يمكن عرض أبعاد الرؤية المستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وذلك علي النحو الآتي:

البعد الأول: تطوير سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي

يستند هذا البعد إلى إدخال تعديلات جوهرية مقصودة وهادفة على سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بما يمكنهم من التركيز على عملية ضمان الجودة ذاتها بدلاً من الاقتصار علي فحص الشواهد والأدلة فقط، واعتبار هذه العملية فرصة جيدة لاكتساب الكثير من المعارف، والتمكن من كثير من المهارات بما ينعكس إيجاباً على منظومة ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات التالية:

١- قضاء المراجع فترة مناسبة (٦ أشهر – عام) في التدريب الميداني ضمن برامج لإعداد المراجعين وتأهيلهم.
٢- أن يُقدم المراجع رؤية شاملة للهيئة حول ممارسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي وسُبُل الارتقاء بها.
٣- اجتياز المراجع الخارجي لاختبارات شخصية لضمان الاتزان النفسي والقدرة علي تحمل المسئولية.
٤- أن تتضمن معايير اختيار المراجعين الخارجيين الإعداد أو التأهيل التربوي، مع إعطاء الأولوية للحاصلين على درجتي الماجستير والدكتوراه في العلوم التربوية.
٥- عقد التدريبات اللازمة حول مهارات القيادة والاتصال الفعال واتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الوقت وأخلاقيات المهنة في إطار ميثاق أخلاقي واضح ومُعلن.
٦- خضوع المراجع الخارجي لاختبارات الحصول علي الرخصة المهنية لمزاولة مهنة المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي كل ٥ أعوام.
٧- تحديد توصيف وظيفي دقيق لمهنة المراجع الخارجي بحيث يتضمن الشروط الفنية والتدريبية والخبرات اللازمة لشغل الوظيفة وتحديثها.
٨- وضع معايير دقيقة لأداء المراجع الخارجي بحيث تشتمل علي مؤشرات واضحة لقياس أدائه ومتابعته بشكل مستمر.

البعد الثاني: تضمين المشاركة في التقييمات الدولية في سياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر

ويعتمد هذا البعد على الأخذ بنتائج مشاركة المؤسسات التعليمية في التقييمات الدولية سواء في مجالات العلوم والرياضيات، كما في اختبارات **TIMSS** الدولية، أو مهارات القراءة كما في برنامج التقييم الدولي **PIRLS**، أو الجمع بين مهارات القراءة والرياضيات والعلوم كما في برنامج التقييم الدولي **PISA**، أو غيرها من التقييمات الدولية، مع اعتبار نتائج هذه التقييمات مؤشرات وموجهات مهمة لصناعة القرارات ورسم السياسات التعليمية بمصر، من خلال الوقوف على جوانب القوة والضعف في أداء المدارس، ومن ثم اتخاذ قرارات تطويرية شاملة في ضوء تلك النتائج، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات التالية:

١– توجيه المدارس المعتمدة نحو تجريب نماذج التقييمات الدولية (PISA – TIMMS – PIRLS)، وتحفيزهم على ذلك.

٢– مراجعة الفجوة بين أداء المدارس المعتمدة ونتائج التقييمات الدولية لجودة التعليم وتحديدها بشكل مستمر.

٣– إعداد تقارير دورية لمتابعة أداء المدارس المُعتمدة وتحديد الأولويات لمشاركتها في التقييمات الدولية.

٤– إجراء تقييمات علي المستوى القومي وتصنيف وترتيب المدارس المعتمدة في ضوئها بشفافية تامة والإعلان عن نتائج هذا التصنيف في منصات إعلامية مختلفة.

٥– ربط استمرارية اعتماد المدرسة بمشاركتها في إحدى التقييمات الدولية لجودة التعليم، والحصول على مراكز متقدمة.

٦– التنسيق بين الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي في ضبط جودة نظم التقويم والامتحانات.

٧– عقد شراكات تربوية (تدريبية – بحثية – استشارية) بين كليات التربية بالمحافظات ومديريات التربية والتعليم بالتنسيق مع هيئة ضمان الجودة لدراسة فجوات الأداء والتغلب عليها.

البعد الثالث: تعزيز التكامل بين الاعتماد المدرسي والاعتماد المهني

ويستند هذا البعد على أن الاعتماد المهني للمعلمين وتنمية قدرتهم على التجديد والتطوير والإضافة للمهنة، والتكيف مع التغيرات التي تحيط بهم في المجتمع؛ عاملاً أساسياً للاعتماد المدرسي وضمان جودة أداء المنظومة التعليمية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات التالية:

١– اعتماد وثيقة قومية لمعايير اعتماد المعلمين مهنياً وفقاً لكل تخصص، بحيث تتضمن تصوراً واضحاً ودقيقاً لمعايير وإجراءات الاعتماد المهني للمعلمين في مختلف التخصصات وكذلك الآثار المترتبة على قرار الاعتماد من عدمه.

٢– التنسيق بين كليات التربية والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والأكاديمية المهنية للمعلم في تحديد إجراءات اعتماد المعلمين مهنياً.

٣– تحديد الإجراءات اللازمة في حالة عدم استيفاء المعلم المعايير اللازمة لاعتماده مهنياً.

٤– الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في اعتماد معلم القرن الحادي والعشرين.

٥– إجراء تعديلات مخططة على المسارات الوظيفية بحيث تشتمل على مسار خاص بالمعلمين الذين يفضلون العمل مع الطلاب في الفصول الدراسية، ومسار خاص بذوي الخبرة والمهتمين بتطوير المناهج الدراسية، ومسار خاص بالمعلمين المتميزين الراغبين في تحمل المسئوليات القيادية.

٦– مراجعة السياسات المتعلقة بكل من الاعتماد المدرسي والمهني، والتأكد من تكاملها مع الاستراتيجية العامة للدولة.

البعد الرابع: تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي

ويستند هذا البعد على أن نتائج تقييم القيمة المضافة والمعبرة عن مقدار ما تضيفه المدارس المعتمدة إلى أداء التلاميذ، مقارنة بمستويات أدائهم السابقة؛ يمكن الأخذ بها كمؤشرات لعمليات تطوير شاملة سواء في التمويل وأولويات الإنفاق، أو في التنمية المهنية للمعلمين أو في المناهج الدراسية وطرق تدريسها، وغيرها من الجوانب التي تعبر عن إدخال تحسينات مخططة على مختلف جوانب الأداء التعليمي بما يضمن جودته، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات التالية:

١– تزويد المدارس ببيانات المقارنة المرجعية بما يمكنهم من الحكم على أدائهم مقارنة بأداء المدارس الأخرى، ومساعدتهم على تحديد التحسينات المطلوبة مستقبلاً.

٢– تقدير التقدم المحرز من قبل مجموعة من التلاميذ مقارنة مع متوسط التقدم المُحرز من قبل مجموعة مماثلة.

٣– تقدير القيمة المضافة من خلال مقارنة التقرير السنوي الحالي للأداء بما سبقه.

٤– تشكيل فرق عمل متخصصة لجمع البيانات والمعلومات قبل الالتحاق بالبرنامج الدراسي وبعد الخروج منه بما يسهم في تقييم أداء الطلاب.

٥– تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية على نماذج تقييم القيمة المضافة وذلك ضمن برامج التنمية المهنية الخاصة بهم.

٦– الإعلان عن نتائج القيمة المضافة بأكثر من وسيلة من أجل التغذية الراجعة والتأثير الإيجابي في اختيارات أصحاب المصالح والمستفيدين.

٧– تضمين الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد أفضل ممارسات هذا المدخل في معايير تقييم أداء المؤسسات التعليمية.

البعد الخامس: ربط الحوافز المقدمة للمدارس بنتائج أدائها

ويستند هذا البعد على أن السياسات التحفيزية المرتبطة بالأداء والتي يتم اتخاذها ضمن سياسات الاعتماد وضمان جودة أداء مؤسسات التعليم قبل الجامعي؛ تساهم بدرجة كبيرة في تشجيع المعلمين على التطوير المهني لمستوياتهم في مجالات التخصص، وتزيد من ثقتهم في قدراتهم وفي المنظومة التعليمية التي تقدر عطاءهم وتدفعهم نحو مزيد من التميز والعطاء، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات التالية:

١– الإعلان عن الممارسات والخبرات المتميزة مقرونة بأسماء المدارس على المواقع الإلكترونية الرسمية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ووزارة التربية والتعليم، والأكاديمية المهنية للمعلم، وغيرها من المواقع الرسمية الخاصة بمؤسسات تعليمية مرموقة وذات صلة وطيدة بمنظومة ضمان الجودة والاعتماد.

٢– وضع نظام للمكافآت المادية المستحقة للمدارس المعتمدة وفقاً لـ (نسبة التقييم – استمرارية الاعتماد)، مع زيادة المخصصات المالية المقدمة لها.

٣– تقديم جوائز تشجيعية للعاملين بالمدارس التي تحقق ترتيباً متقدماً في الاعتماد المدرسي وكذلك الطلاب المتميزين.

٤– تنويع الحوافز المقدمة للمدارس (إيجابية – سلبية) و (مادية – معنوية) وفقاً لمستوى أدائها.

٥– الاستفادة من الخبرات المتميزة بالمدارس المعتمدة في تقديم الدعم الفني للمدارس غير المعتمدة حتى تحصل على الاعتماد.

٦– قياس الرضا الوظيفي وجودة الحياة الوظيفية لكافة العاملين بالمدارس المُعتمدة مقارنة بالمدارس غير المعتمدة، واتخاذ إجراءات للتغلب على الفجوة المتوقعة بينهما.

البعد السادس: متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته

ويعتمد هذا البعد على المتابعة المستمرة لأداء المؤسسات التعليمية واتخاذ الإجراءات الداعمة والممكنة للمدارس على التقويم الذاتي والتحسين المستمر وتزويد المدارس بالبيانات المتنوعة بصورة منتظمة، ومساعدتهم على وضع الأهداف

المستقبلية وخطط التحسين، وتقديم المشورة والتوجيه البناء والهادف إلى تصحيح المسار وليس مجرد إصدار أحكام واتخاذ قرارات الاعتماد من عدمه، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات التالية:

١– التواصل المستمر بين فرق المراجعة الخارجية ووحدات التدريب والجودة بالمدارس المعتمدة لضمان الجودة واستمرارية الاعتماد.

٢– تزويد المدارس المعتمدة بالبيانات والإحصاءات التي توضح مستويات أدائها وتصنيفها بالنسبة للمدارس الأخرى.

٣– مراعاة احتياجات ووجهات نظر أعضاء المجتمع المدرسي في توجيه نتائج التقويم الذاتي وخطط التحسين.

٤– الاستجابة السريعة لمعالجة مشكلات التقويم الذاتي المدرسي باعتبارها مسئولية اجتماعية مشتركة.

٥– تركيز إجراءات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته علي الممارسات الفعلية لضمان جودة عمليتي التعليم والتعلم ونتائج المخرجات الطلابية، وعدم اقتصارها على استيفاء التقارير من الناحية الشكلية فقط.

٦– تكرار زيارات متابعة الاعتماد خلال العام الواحد وفقاً لاحتياجات كل مدرسة، وعدم الاقتصار علي تبادل التقارير بين الهيئة والمدرسة فقط.

البعد السابع: المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي

يستند هذا البعد على التأسيس لنظام فعال للمحاسبية والمساءلة المجتمعية، حيث يطلب من المدارس أن يكون لديها خطة استراتيجية معتمدة كوثيقة تصف فيها المدرسة خطتها التعليمية وأولوياتها، ووثيقة التقويم الذاتي في ظل التوجهات الحكومية، كما يتم تقديم تقارير متنوعة عن مستوى التقدم الذي تحرزه المدارس في مختلف الجوانب الإدارية والتعليمية والمالية سنوياً إلي المجتمع، وفي ضوء النتائج التي تحققها المدرسة تتخذ القرارات المناسبة والإجراءات السريعة للنهوض بالأداء ومحاسبة المقصر من جهة وتوطيد الصلة والثقة بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها من جهة ثانية، ويتحقق هذا البعد من خلال الآليات الآتية:

١– مناقشة نتائج التقارير الرسمية حول ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي من قبل لجنة التعليم بمجلس النواب، وما يترتب عليها من إجراءات محاسبية.

٢– توقيع جزاءات متدرجة علي المدارس غير المعتمدة.

٣– إتاحة البيانات والمعلومات المتعلقة بأداء المدارس المعتمدة وغير المعتمدة لمختلف الجهات المجتمعية ذات الصلة.

٤– تحديد جوانب المسئولية للمؤسسات ذات العلاقة بالاعتماد وضمان الجودة وأعضائها.

٥– تنويع الأساليب المستخدمة في تقييم منظومة الاعتماد وضمان جودة الأداء المدرسي.

٦– التنسيق بين أدوار الجهات المعنية بالمحاسبية المجتمعية في ضمان جودة المؤسسات التعليمية.

٧– وجود تشريع يعطي سلطات حقيقية للمدارس المعتمدة بما يمكنها من إحداث التغيير ويدعم استقلاليتها.

وتجدر الإشارة إلى أنه من المهم لتحقيق هذه الأبعاد المتعلقة بتطوير سياسات اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر؛ تحديد أدوار الجهات المسئولة عن تنفيذ تلك السياسات سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم بمستوياتها الإدارية المختلفة (كل فيما يخصه)، أو على مستوى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، أو على مستوى الأكاديمية المهنية للمعلم، أو غيرها من التنظيميات ذات الصلة، مع وضوح هذه الأدوار وتكاملها، وتوفير قنوات اتصال فعالة بينها، وتوفير المعلومات الكافية حول المهام والصلاحيات، وتوصيل هذه السياسات وجوهرها بطريقة سليمة ومناسبة لجميع الأطراف ذات العلاقة، وأن يحدد الهيكل التنظيمي العلاقات المتداخلة بين مختلف الوحدات التنظيمية، فيما يتعلق بإجراءات الدعم الفني وآليات تقييم النتائج والإنجازات المتحققة، ودعم وتعزيز العمل المؤسسي، وتشجيع العمل بروح الفريق بين كافة المشاركين في تنفيذ هذه السياسات.

كما ينبغي التأكيد على أهمية المتابعة المستمرة لأفضل الممارسات العالمية في ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، بمشاركة الأقسام المعنية بمجالات التربية المقارنة والإدارة التربوية وسياسات التعليم بكليات التربية والمؤسسات القومية، مثل: (الجمعية المصرية للتربية المقارنة – المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية –المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي – المعهد القومي للتخطيط – وغيرها) ودراستها والوصول

إلي استنتاجات فعالة تُسهم في دعم اتخاذ القرار، وتقديمها للجهات التشريعية والتنفيذية وإتاحتها بكل شفافية ووضوح.

د - متطلبات تنفيذ الرؤية المستقبلية

توجد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتنفيذ الرؤية المستقبلية، والتي تتمثل في "الشروط والإجراءات والتغييرات التي تُساعد علي تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر". ويمكن عرض هذه المتطلبات علي النحو الآتي:

- التنسيق والتكامل بين أدوار الجهات ذات الصلة بضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وذلك في الجوانب الآتية: ضبط جودة نظم التقويم والامتحانات من خلال التنسيق بين الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، وتحديد متطلبات الاعتماد المهني للمعلمين وآليات تنفيذها من خلال التنسيق بين الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والأكاديمية المهنية للمعلم، ودراسة مشكلات إدارة الاعتماد المدرسي والتقويم الذاتي من خلال التنسيق بين الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، والاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في إدارة الاعتماد المدرسي من خلال التنسيق بين الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعقد شراكات تربوية (تدريبية – بحثية – استشارية) بين كليات التربية بالمحافظات ومديريات التربية والتعليم بالتنسيق مع هيئة ضمان الجودة لدراسة فجوات الأداء والتغلب عليها.
- إعادة النظر في سياسات قبول خريجي المدارس المعتمدة بمؤسسات التعليم العالي من حيث درجة الاعتراف بشهاداتهم، وتحقيق التنسيق الكامل بين وزارتي (التربية والتعليم) و (التعليم العالي) بما يضمن النزاهة والشفافية في إجراءات قبول خريجي المدارس المعتمدة بمؤسسات التعليم العالي، واعتبار اعتماد المدارس شرطاً أساسياً لتوظيف خريجيها في القطاع الحكومي، وتوفير بعض التسهيلات لخريجي "المدارس المعتمدة" عند التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي (المدن الجامعية – الانتقال ...)، وتعزيز المسئولية المجتمعية لدي كافة المدارس لتحقيق الاعتماد المدرسي والحفاظ علي استمراريته، وتحديد إجراءات إضافية لخريجي "المدارس غير المعتمدة" للقبول في نظام

التعليم العالي، وقبول خريجي "المدارس المعتمدة" في التعليم العالي وفقاً لقواعد التنسيق المحددة مباشرة.

- **تعزيز آليات التكامل بين (البُعد الاستراتيجي) و (الأداء التشغيلي) لسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، حيث يُعبِّر الأداء التشغيلي عن تجزئة واقعية للبُعد الاستراتيجي، فالعلاقة بينهما تكاملية سعياً لتحقيق الكفاءة والفعالية مما يحد من المشكلات التي تظهر أثناء التنفيذ، ويوضح الأداء التشغيلي تفاصيل الطرق أو الاستراتيجيات التي تستخدم لتحقيق أهداف وغايات ضمان الجودة والاعتماد، من خلال مجموعة من المشاريع الرئيسة التي تسهل عمليات التنفيذ والإنجاز بالمستويات التنظيمية الدنيا؛ في خطوات مترابطة وفي إطار نظام معين تصف بتفصيل كيف تؤدي مهمة معينة أو وظيفة محددة، والمدى الزمني والتكلفة التقديرية لها، ومن ثم المحاسبية في ضوئها.**
- **توفير إطار تشريعي داعم لسياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر؛ من حيث قانونية هذه السياسات وشرعيتها، بحيث يُشكل إطاراً لمحاسبة الأطراف المقصرة في أداء دورها، والتزام كل طرف بأدواره ومسئولياته، ويُحقق الارتباط بين التغيرات على المستوى التنظيمي من سياسات واستراتيجيات وقوانين ولوائح وتعليمات، وبين التغيرات على المستوى التنفيذي بالمدرسة، ويُراعي مواكبة أفضل الممارسات العالمية في هذا الشأن، والتأكيد علي أن عملية ضمان الجودة ليست مجرد استكمالاً لأوراق، حيث إن التغييرات المستندة إلي كثرة القوانين والتشريعات تظل محكومة بها وتتحول إلي مجموعة من الإجراءات الروتينية.**
- **زيادة الاهتمام بتشكيل إطار ثقافي، يساعد علي انسجام قيم ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي مع قيم كافة المستفيدين ومعتقداتهم، ووضوح جوهر ضمان الجودة وأهميتها في أذهان المعنيين بتنفيذها، وتحقيق الشفافية والوضوح في إجراءاتها ونتائجها المتحققة، وتعميق ولاء وانتماء العاملين لمنظومة التعليم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى كافة العاملين نحو المشاركة في مسئولية تحقيق جودة التعليم، وتعزيز قيمة التعلم كجزء أساسي من أداء الأفراد لمهامهم، وترسيخ الثقة المتبادلة بين كافة الجهات ذات العلاقة بضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي.**

- **توفير قاعدة بيانات فعالة وتحديثها بشكل مستمر لعرض جهود ونتائج الاختبارات الدولية لجودة التعليم، وتحديد الإجراءات اللازمة استعداداً للمشاركة فيها، وتسهيل عملية استرجاع المعلومات وتقييم النشاطات من خلال المؤشرات أو المعايير لأغراض قياس كفاءة الأداء وتقييم النتائج، والمساعدة في إكساب الطلاب الاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالتعلم الذاتي، وتحفيزهم علي امتلاك كفايات التعامل مع المعلومات والأفراد والتكنولوجيا والموارد والنظم، والتقويم المستمر للمناهج والمقررات الدراسية، وتعزيز الاستفادة من أساليب التقويم والاختبارات الدولية المُعاصرة.**
- **إعادة النظر في نُظُم التقويم والامتحانات ونتائجها كأداة للتطوير والتحسين، واعتمادها علي نواتج التعلم، فضلاً عن توظيف نتائج التقويم والامتحانات بشكل فعال في تصحيح مسار ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والربط بين نواتج التعلم والمحاسبية للإدارة المدرسية والمعلمين.**
- **الاستجابة السريعة لاحتياجات المدارس المتقدمة للحصول علي الاعتماد، وكذلك المدارس غير المُعتمدة، من حيث المبادرة بتعرف توقعات مختلف المستفيدين من (إدارة مدرسية ومعلمين وطلاب وعاملين وأفراد ومؤسسات المجتمع) والتعامل معها بجدية، وذلك من منطلق التعامل مع جودة التعليم كقضية مُجتمعية، ومع منظومة ضمان الجودة والاعتماد كوحدة واحدة دون التركيز على المسئوليات الفردية للعاملين فقط.**
- **تحسين القدرات التنظيمية للمدارس المُعتمدة، من خلال توفير واستكمال الموارد المادية اللازمة، ودعم فرص التنمية المهنية وتحسين معارف ومهارات الأفراد، وتحفيزهم على النمو المهني وجودة الأداء، ووضع التشريعات اللازمة لاستقلالية مؤسسات التعليم قبل الجامعي بالقدر المُناسب، بما يساعدها على الاستجابة للسياق الاجتماعي المحيط بها محلياً وعالمياً.**

هـ - صعوبات تنفيذ الرؤية المستقبلية وسبل التغلب عليها

توجد بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه تنفيذ الرؤية المستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وبالتالي تشكل عائقاً أمام تحقيق فعالية الاستفادة منها، ومن أهم هذه الصعوبات ما يلي:

- **نقص الموارد المادية: يقف نقص الموارد المادية عائقاً أمام تنفيذ الكثير من الإجراءات التي تتطلبها الرؤية المستقبلية؛ حيث يتطلب منح المدارس المُعتمدة والمتميزة مزيداً من المكافآت، وعقد برامج للتنمية المهنية على المستوى المؤسسي وغير ذلك من الأمور التي تتطلب أن موارد مالية مناسبة حتى تستطيع الإنفاق على كل هذه الأمور. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال زيادة الميزانيات وتمكين الوحدات التنظيمية من الحصول على موارد إضافية/ تمويل ذاتي، وتشجيع المجتمع المحلي على المشاركة في تقديم الدعم اللازم.**
- **قلة كفاية المعلومات حول الممارسات المتميزة في تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي وآليات تنفيذها. ويتطلب التغلب على هذه الصعوبة استثمار التكنولوجيا الإدارية الحديثة في تحقيق التواصل بين الجهات ذات العلاقة بضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية وبعضهم البعض، وبينهم وبين أفراد المجتمع المحلي، والاستعانة بالخبراء في تحقيق فعالية نظم المعلومات، والعمل علي تحديثها بشكل مُستمر.**
- **ضعف متابعة أثر برامج التنمية المهنية للعاملين بمنظومة ضمان الجودة والاعتماد، ويمكن التغلب على هذه الصعوبة من خلال التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية للعاملين، والتركيز علي متابعة أثر برامج التنمية المهنية في بيئة العمل، وتوفير المعلومات اللازمة حول نتائج أداء العاملين بعد تنفيذ هذه البرامج، بما يحقق جدواها.**
- **المُبالغة في البيروقراطية والروتين الإداري، وجمود مناخ العمل بما يعوق تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والالتزام بالحرفية الشديدة في تنفيذها، وتصعيد كافة المُشكلات المدرسية إلي السلطات المركزية لاتخاذ القرارات اللازمة بشأنها. ويمكن التغلب علي ذلك من خلال إعداد وتأهيل كافة المشاركين عند تطوير هذه السياسات، وتنظيم برامج تدريبية لهم حتى يفهموا هذه السياسات فهماً جيداً، ويُراعى عند التنفيذ النظر إلي الهدف العام من تطويرها ودورهم في تحسين المُخرجات التعليمية وضمان جودتها، بالإضافة**

إلي منحهم قدر مناسب من المرونة في تطبيق التشريعات، وتشجيعهم علي الابتكار بما يحقق الصالح لمنظومة ضمان جودة التعليم والاعتماد.

- مقاومة التغيير من قِبل بعض المشاركين في تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، إما لقلة اقتناعهم بأهمية التطوير، أو لإحساسهم بأن ذلك سيزيد من أعبائهم المهنية، أو نتيجة لحرصهم علي التمسك بالإجراءات التقليدية خوفاً علي أمنهم الوظيفي. ويمكن التغلب على ذلك من خلال العمل على تنفيذ هذه الرؤية بشكل تدريجي حتى يمكن التأكد من تغيير المعتقدات والمفاهيم المتعلقة بثقافة ضمان الجودة والاعتماد لديهم، وتنفيذ العديد من الندوات وورش العمل والبرامج التدريبية التي تُسهم في إكسابهم الاتجاهات والقيم والمهارات التي تُساعدهم علي قبول هذه السياسات، والتأكد من الفهم الكامل لديهم ووعيهم باتجاهاتها والغرض منها.

خامساً: توصيات الدراسة

في إطار الهدف من الدراسة، والنتائج التي توصلت إليها، وفي إطار حجم وخصائص عينة الدراسة؛ يمكن تقديم عدداً من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تُسهم في تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، وذلك علي النحو الآتي:

- توجيه اهتمام الباحثين لإجراء بحوث ومشروعات علمية تطبيقية تُعني بقضايا ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر واحتياجاتها الإدارية والفنية.
- توعية كافة المعنيين بتنفيذ سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر (معوقات/ صعوبات/ مشكلات) التنفيذ، والآثار السلبية المترتبة على عدم تنفيذ هذه السياسات بفعالية اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً، مما يدفعهم إلى إيجاد الحلول اللازمة.
- إصدار خطط تنفيذية توضح السياسات التفصيلية، ومراحل الإنجاز ووسائله ضمن جدول زمني محدد، وتمويلها، ومسئولية تنفيذها، وتطوير أساليب متابعتها لضمان التزام الجهات المعنية بتنفيذ تلك السياسات.

- **المراجعة المستمرة للتكامل بين (أنشطة وجهود ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية) و (التوجهات المستقبلية لتطوير نظام التعليم)، كي لا تصبح فقط مجرد آمال ووعود بعيدة المنال.**
- **استناد مهام تصميم النماذج والأدوات اللازمة لمتابعة تنفيذ سياسات الاعتماد وضمان الجودة للخبراء الأكاديميين والمتخصصين، واستخدامها في جميع مراحل صنع السياسات (صياغتها – تنفيذها – متابعتها وتقويمها – تقديم التغذية الراجعة).**
- **تفعيل الدور الإعلامي في تقويم سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، بحيث يتم توضيح ما تحقق منها خلال الفترات السابقة، وما واجهها من عقبات وتحديات، والاستفادة من ذلك في وضع وتطوير الخطط المستقبلية.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الخير، هاني فوزي محمد. وآخرون (٢٠١٩). المحاسبية التعليمية وتجويد العمل الإداري في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، العدد (١٢)، الجزء (١)، جامعة الفيوم، ١٥٩–١٨٩

أحمد، دعاء محمد (٢٠١٢). اختيار و إعداد المراجع الخارجي بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: دراسة تقويمية، **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، المجلد (٢٢)، العدد (٢)، ١٧٥ – ١٢٢.

بغدادي، منار محمد إسماعيل (٢٠١٥). تقويم سياسات التعليم قبل الجامعي في مصر، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد (٣٠)، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٢٥–٣٩٩.

بيومي، كمال حسني (٢٠٠٩). **تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم "المفاهيم والمدخل والتطبيقات"**، دار الفكر، القاهرة.

الجمال، رانيا عبد المعز (٢٠٠٨). دراسة مقارنة لنظم المحاسبية التعليمية في كل من استراليا وانجلترا ونيوزلندا، وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة التربية**، العدد (٢٣)، المجلد (١١)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٥ – ٨٣.

جمهورية مصر العربية (٢٠٠٦). **قرار جمهوري رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم.**

جمهورية مصر العربية (٢٠١٧). **تقرير لجنة التعليم وتطوير كليات التربية**، الفصل التشريعي التاسع، التقرير السابع، مجلس الشعب.

حجازي، رضا (٢٠١٦). تحديات الاعتماد في التعليم قبل الجامعي، المؤتمر الدولي الثالث "**ضمان جودة التعليم – التعليم من أجل الحاضر والمستقبل**"، في الفترة من ١٧–١٨ أبريل، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

حسن، محمد حسن شحاته (٢٠١٨). استراتيجيات مقترحة لتأهيل المدارس المصرية من اجتياز طلابها اختبارات التقييم الدولية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

الحفناوي، منى محمد. و الملاحي ، وفاء مجيد محمد (٢٠٢٠). دور المحاسبية التعليمية في رفع كفاءة أداء معلمي التعليم الأساسي، **مجلة كلية التربية**، العدد (٧٢)، جامعة دمياط، ٢٠٥–٢٣٦.

حمد، محمد مصطفى (٢٠١٨). معايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر كمدارس للتنمية المهنية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد (١٢)، المجلد (٣٤)، ٥٣٤– ٥٩٧.

الدهشان، جمال على و السبوق، محمد سعد (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة مدخلاً لتقييم أداء المؤسسات التعليمية – المدرسة نموذجاً، **مجلة الثقافة والتنمية**، السنة (١٦)، العدد (٩٤)، ١– ٤٤.

الدهشان، جمال علي خليل (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي – الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية، المؤتمر العلمي السنوي الثاني "**معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي**"، المجلد (١)، كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة، ١٢٠ – ١٥٤

الربادي، عبدالله علي عبدالله (٢٠٢٠). واقع تطبيق معايير الاعتماد المدرسي في المدارس الأهلية بالجمهورية اليمنية، **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، العدد (٣)، كلية الآداب، جامعة ذمار، ٩٧–١٥٨

رشوان، أمل شوقي و مهدي، آمال العرباوي و السعيد، عصام سيد أحمد (٢٠١٣). تصور مقترح لحل مشكلات تطبيق الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي (دراسة حالة على محافظة بورسعيد)، **مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد**، العدد (١٣)، ٤٦١ – ٤٨٦.

الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٩). **التجربة اليابانية في التعليم دروس مستفادة**، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية.

الزيات، محمد عواد. و شاكر، سوسن (٢٠٠٨). **الجودة في التعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، لبنان .

الساعدي، رحيم محمد (٢٠١٨). إصلاح التعليم في العراق وتطبيق تقنية دلفاي في الدراسات المستقبلية، **مجلة الفلسفة**، العدد (١٨)، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، ١٠٥– ١٣٢.

سلام، محمد توفيق. و آخرون (٢٠٠٧). **التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر، دراسة تحليلية كيفية**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

سليمان، طلال محمد (٢٠١٥). تصور مقترح لحوافز معلمي المدارس الحكومية في مصر على ضوء بعض النظريات – دراسة تحليلية، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد (٢١)، العدد (٣)، ١٢٠٧ – ١٢٥٢.

شحاته، صفاء أحمد (٢٠١٢). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة)، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، العدد (٣١)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٥٢ – ١٨٠.

صياد، أفراح محمد (٢٠١٦). دراسة تحليلية لأفضل الممارسات في مجالات إدارة الجودة والاعتماد المدرسي، **مجلة الإدارة التربوية**، السنة (٣)، العدد (٨)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٧٧–٣١٢.

الضوي، منيف خضير (٢٠١٧). **الاعتماد المهني**، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

العاتكي، سندس (٢٠٢٠). مفهوم المساءلة في مجال التعليم: قراءة في التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠١٧– ٢٠١٨، التعريب، المجلد (٣٠)، العدد (٥٨)، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، ١٨٩– ٢١٦.

العاصي، نهى و الكومي، عفاف (٢٠١٥). نموذج مقترح لتقييم أداء المراجعين الخارجيين بالتعليم ما قبل الجامعي، **مجلة الإدارة التربوية**، السنة (٢)، العدد (٧)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٧٧–٢٨١.

العاني، وجيهة ثابت و أحمد، عزام عبدالنبي و العبري، خلف (٢٠١٨) درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية CAEP في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس ، **المجلة الاردنية في العلوم التربوية** ، جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي ، الاردن ، المجلد (١٤) العدد (٣)، ٢٨٣ – ٣٠٠

العباسي، عزة السيد (٢٠٢٠). دراسة مقارنة لنظم المحاسبية في التعليم الثانوي العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا وإمكانية الإفادة منها في مصر، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد (٢٦)، العدد (٣)، كلية التربية، جامعة حلوان، ٣١–١٠٦.

عبد الجواد، جمعة سعيد تهامي (٢٠١١). رؤية مقترحة لتطبيق مدخل القيمة المضافة في تقييم أداء المؤسسات التعليمية في مصر، **مجلة الثقافة والتنمية**، السنة (١١)، العدد (٤٣)، جمعية الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج، ١٢٠ – ٢١٠.

العبيد، ماجدة خلف الله (٢٠١٧). دور الاعتماد الاكاديمي في ضبط معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، **مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية**، العدد (١١)، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ١٧١ – ١٩١

العتيبي، محمد زويد (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة لإدارة الموارد البشرية، **المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية "نحو أداء متميز في القطاع الحكومي"**، في الفترة من ١ – ٤ نوفمبر، معهد الإدارة العامة، الرياض.

عثمان، صبري خالد (٢٠١٢). مدى فاعلية وحدة التدريب والجودة بالتعليم الأساسي في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد التربوي – دراسة ميدانية، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد (٥٣)، ١–٣٨.

عثمان، منى شعبان (٢٠١٥). تقييم سياسات تعليم الكبار فى كوبا على ضوء معايير الكفاءة –العدالة –الفعالية وامكانية الافادة منها فى مصر، **مجلة التربية المقارنة والدولية**، السنة (١)، العدد (٢)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٧٧ – ٢١٥.

العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٥). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية لمدراس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (٥٨)، الجزء (١)، ٣ – ٩٠.

الغامدي، عبير أحمد على و عبد الألفي، أشرف (٢٠٢٠). الاعتماد المدرسي ومتطلبات تطبيقه بمدارس البنات بمنطقة الباحة، **مجلة كلية التربية**، العدد (٢)، المجلد (٢٠)، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٣٣٥–٣٨٢.

الغنام، سحر ماهر خميس إبراهيم (٢٠٢٠.). دراسة تحليلية مقارنة بين محتوي منهج الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في مصر والإمارات في ضوء معايير اختبارات الأداء الدولية TIMMS 2019، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد (٢١)، الجزء (٦)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٣٩٦–٤٦٣.

فتح الله، محمد محمد و آخرون (٢٠١٥). **الدليل الإرشادي في تطوير مهارات معلمي العلوم والرياضيات لتقويم تحصيل المتعلمين وفقاً لاختبارات المسابقة الدولية** – الجزء الأول – مادة العلوم، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، قسم البحوث، ١٨–٢١.

فليه، فاروق عبده. و الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤): **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية.

قاسم، مجدي عبد الوهاب و آخرون (٢٠١١). **المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

ماهر، أحمد (٢٠١٢). **إدارة الموارد البشرية**، ط٢، الدار الجامعية، الإسكندرية.

المجالس القومية المتخصصة (٢٠١٥). **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا**، الدورة الأربعون ٢٠١٤–٢٠١٥، المجالس القومية المتخصصة– رئاسة الجمهورية، القاهرة.

محروس، محمد الأصمعي و عبد اللاه، لبنى السيد و محمد، حمدي السيد (٢٠٢٠). تطوير معايير خطط التحسين لمدارس التعليم الأساسي المعتمدة في ضوء التجارب والنماذج المعاصرة في الاعتماد التربوي، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج**، العدد (٥)، ٥٧٩ – ٦٠٦.

محمد، حيدر صالح (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية وأهمية توطينها في إقليم كردستان العراق، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، العدد (٤٩)، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٢٣٧–٢٤٩.

مسعود، دعاء السيد (٢٠١٨). أفضل الممارسات في التدريب والتنمية المهنية " اتجاهات ونماذج عالمية وإقليمية ووطنية، **دراسات في التعليم الجامعي**، العدد (٣٨)، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٠٠–٣٢٣.

مطر، سيف الإسلام علي و فرج، هاني عبد الستار (٢٠٠٩). خطايا السياسة التعليمية في مصر – رؤية تحليلية ناقدة، **المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية "أنظمة التعليم في الدول العربية – التجاوزات والأمل"**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢١ – ٤٣.

مطر، محمد محمد (٢٠١٥). تطوير إدارة الموارد البشرية بالتعليم قبل الجامعي في ضوء بعض الخبرات العالمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية– جامعة المنصورة.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (٢٠١٩). **السياسات الخاصة بالمعلمين في الأنظمة التعليمية بالعالم العربي– الملخص التنفيذي**، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، المملكة العربية السعودية.

المهدي، مالك عبد الله محمد (٢٠١٣). ماهية مفهوم ودلالات الدراسات المستقبلية"، **ملتقى الرؤى المستقبلية العربية والشراكات الدولية**، في الفترة من ٣–٥ فبراير، كلية العلوم الاستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، ١– ٤٥.

المهدي، مجدي صلاح طه (٢٠٠٨). **المساءلة التعليمية (رؤية الفكر وواقع التطبيق)**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

الموسوي، نعمان (٢٠٠٣) تقرير عن سيرورة الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (٤) العدد (١)، ٢٣٥ – ٢٥٠

ناصف، محمد أحمد حسين (٢٠١٨). برنامج التقييم الدولي للطلاب "PISA" وإمكانية الإفادة منه في مصر – دراسة تحليلية، **مجلة التربية**، المجلد (٦٩)، العدد (١)، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٨٤–٢٦٢.

ناصف، مرفت صالح (٢٠٠٨). المحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية: دراسة مقارنة في مصر وإنجلترا والولايات المتحدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (٣٢)، الجزء (٣)، ٢٢١–٣١٤.

نخلة، ناجي شنوده وآخرون (٢٠٠٦). **دور جهاز التفتيش في تحسين جودة التعليم – دراسة ميدانية**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠١٠). **دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي**، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة.

هندي، عبدالمعين سعد الدين وآخرون (٢٠٢١). معايير الاعتماد مدخلا لتحقيق القدرة التنافسية في المدارس الابتدائية المعتمدة، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، العدد (٧)، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١٠٢٢–١٠٤٩.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم و الاعتماد (٢٠٠٨). **دليل أدوات جمع البيانات لدراسة التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**، منشورات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). **دليل الممارسات المتميزة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**، جمهورية مصر العربية.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). **دليل المراجعين المعتمدين لمؤسسات التعليم العالي**، جمهورية مصر العربية.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (التعليم الثانوي)**، جمهورية مصر العربية.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي – وثيقة التعليم الثانوي العام**، جمهورية مصر العربية.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٢١م). **المؤسسات المعتمدة بالتعليم قبل الجامعي**، مركز نظم المعلومات، متاح علي الرابط http://naqaae.eg/?page_id=961

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). نبذة حول الاختبارات الدولية (**PISA – PIRLS – TIMSS – TALIS**)، رؤية ٢٠٣٠م – المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم**، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). **دليل تدريب المدربين علي عمليات التقييم الذاتي وخطة تحسين الأداء المدرسي**، دليل مُعَد لتدريب وحدات الدعم الفني بالإدارات التعليمية، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع برنامج إصلاح التعليم المصري EERP، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). **قرار وزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١م** ، بشأن إنشاء وحدات للتدريب والجودة بكل مدرسة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية (عام أو فني)، و**قرار وزاري رقم (١٣٨) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١م**، بشأن إنشاء وحدات للجودة بالمديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمحافظات، مادة رقم (٢)، مكتب الوزير، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤م): **الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠م**، جمهورية مصر العربية

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). **دليل المعلم الإرشادي للاختبارات الدولية PISA 2015 مادة اللغة العربية**، إدارة التقويم والامتحانات، قطاع السياسات التعليمية، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). **الخطة الاستراتيجية للأكاديمية المهنية للمعلمين (٢٠١٧ – ٢٠٢٠)**، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٢١). **إحصاء التعليم قبل الجامعي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١)**، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، وزارة التربية والتعليم.

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية – USAID (٢٠١٣). **مفاهيم ومصطلحات المتابعة والتقييم**، برنامج دعم المجتمع المدني المصري Egypt Civil Society Support Program (ECSS) الممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

AdvancED (2012). School Accreditation A Handbook for Schools, AdvancED, Alpharetta.

Bart MAES (2003). Self-evaluation: State of the Art in 14 European Countries/Regions, Self-Evaluation is a Learning Process, BRDO Conference 24 – 28.

Baxter,J and Clarke, J. (2013): Farewell to the Tick Box Inspector? Ofsted and the Changing Regime of School Inspection in England, **Oxford Review of Education**, vol. (39), Issue (5) pp 702-718- ISSN:0305-4985

Bogan, C. & English, M. (2009). Benchmarking for Best Practices: Winning Through Innovative Adaptation, McGraw- Hill, New York.

California Department of Education. (2021) Teacher Certification Degrees, available at: https://www.teachercertificationdegrees.com..

Chi Hou, A. Y. , Kuo, C., Chen, K. H., Hill, C., Lin, S. R., Chih, J. C. & Chou, H. (2018) The Implementation of Self-accreditation Policy in Taiwan Higher Education and its Challenges to University Internal Quality Assurance Capacity Building, **Quality in Higher Education** , Vol. (24), No. (3), 238- 259.

Dearden, L., Micklewrighty, J. and Vignoles, A. (2011). The Effectiveness of English Secondary Schools for Pupils of Different Ability Levels, **FISCAL STUDIES**, Vol. (32), No. (2), 225–244.

Ehren Melanie C & Visscher A.J. (2008). The Relationships between School Inspections, School Characteristics and School Improvement, **British Journal of Educational Studies**, Vol. (56), No. (2).

European Norm (EN) (2017). **Global Best Practices**, European Norm.

Fontdevila, C. & Verger, A. (2016). **The World Bank's Doublespeak on Teachers**. An Analysis of Ten Years of Lending and Advice.

Hammond, L. (2015). Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation?, **Educational Researcher**, Vol. (44), No. (2), 132–137.

Harvey, L. & Green, M. (2015). Analytic Quality Glossary, Quality Research, available at: http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/quality.htm

Hessen (2014). school inspection in Hesse-Germany, Hessinsches Kultusministerium, Landesschulamt und lehrkraftiafeakademie, Bildungsland.

International Organization for Standardization, (2017). Global Best Practices, International Organization for Standardization.

Itika, J. (2011). Fundamentals of Human Resource Management: Emerging experiences from Africa, Netherlands: African Studies Centre.

Kelleher, J. & Kase, S. (2012). Teacher Evaluation Systems and Multi-cultural Commonalities and Challenges: England, Mexico, Portugal, Finland, Ireland, and Turkey. American Educational Research Association, Annual Meeting.

Kijewska, A. Bluszcz, A., Sojda, A. (2015). Value Added Statement (VAS) of Miningand Metallurgical Companies in Poland, **METALURGIJA**, Vol. (54), No. (4), 737-740.

Kumar, Pradeep & Shukla, Balvinder & Passey, Don (2020): Impact Of Accreditation On Quality And Excellence Of Higher Education Institutions, **Revista Investigacion Operacional**, Vol. (41) , NO. (2), 151-167.

Ministry of Education – China (2015): Initiative of the Advisory Committee on Teacher Training and Competency in the State of Hong Kong, China.

Mullis, I.V.S., et al. (2012), PIRLS 2011 International Results in Reading, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam and TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston.

Mutch, Carol (2012): Complementary Evaluation: the Development of a Conceptual Framework to Integrate External and Internal Evaluation in the New Zealand School Context, **Policy Futures in Education**, Vol. (10) , No. (5).

National Council for Accreditation of Teacher Education (2002) Professional Standards for the Accreditation of School, Washington: Colleges and Departments of Education., DC.

National Council for Standards of Vocational Education, (2013). Quantitative Assessment Initiative, United States.

NCATE (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. available at: http://www.ncate.org/institutions/publicationsbooks.asp?ch=49&book=standards

Northern Ireland Assembly, (2011). Value Added Measure, Northern Ireland: Providing research and information services.

Nusche, D., et al. (2014), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014, OECD Publishing, available at: http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en

NWEA FAQ (2015): The OECD Test for Schools (Based on PISA), © Northwest Evaluation Association.

OECD (2011). Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives. Considerations for Mexico, OECD Publishing. available at: http://dx.doiorg/10.1787/9789264O944O6-en.

OECD (2013). Teachers for the 21st century, Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing.

OECD (2015). Teaching and Learning International Survey, (TALIS).

OECD (2018). OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018 - Concepts, Standards, Definitions and Classifications, OECD Publishing, Paris. available at: https://doi.org/10.1787/9789264304444-en

OECD (2019). PISA-Based Test for Schools, Available at, https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-forschools.htm Accessed (11-2-2019)

OECD (2020). Education at a Glance 2020 - OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, available at: https://doi.org/10.1787/69096873-en

OFSTED (2009). The Framework for School Inspection, The Framework for School Inspection in England under Section 5 of the Education Act 2005, from September 2009, p 2 available at: www.ofsted.gov.uk

OFSTED Strategic Plan (2014). Raising standards, improving lives: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) Strategic Plan 2014 to 2016. available at: www.ofsted.gov.uk/resources/140128.

Philipp Knodel a, Et., al (2013): PISA as an Ideational Roadmap for Policy Change: Exploring Germany and England in a Comparative Perspective, Collaborative Research Center, University of Bremen, Bremen, Germany.

SICI (2003): Effective School Self-Evaluation, The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of education (SICI), Belfast

Stevenson, H. W., Lee, S. Y., & Nerison-Low, R. (2008). Contemporary Research in the United States, Germany, and Japan on Five Education Issues: Structure of the Education System, Standards in Education, the Role of School in Adolescents' Lives, Individual Differences Among Students, and Teachers' Lives, 410-438.

Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School Self-evaluation and the Role of a Critical Friend, **Cambridge Journal of Education**, Vol. (35), No. (2).

The White House (2014). available at: www.whitehouse.gov/issues/education.

Teacher Certification Degrees (2021) The Tennessee Teaching and Certification Resource, available at https://www.teachercertificationdegrees.com/.