# البحث الثالث :

# " التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية، اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية •"

إعداد :

د / علي أحمد مقرب علواني

obeikandl.com

obeikandl.com

# " التقييم الذاتي للمدارس في ضوء المعايير القومية، اتجاه حديث نحو تطوير وإصلاح التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية •"

***د / علي أحمد مقرب علواني***


- **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة إلى تقصي وتحليل أوجه الدعم التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بالمنيا لإجراء التقييم الذاتي وتهيئة مدارسهم للجودة والاعتماد، وتعرف وتحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل هذا الدعم ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي وأسلوب التحليل، لوصف وتحليل المعلومات والبيانات المرتبطة بمفهوم التطوير والإصلاح، والجودة والاعتماد والتقييم الذاتي للمدارس، في إطارها النظري، وأيضًا التحليل الإحصائي للبيانات الناتجة عن تطبيق أداتي البحث: الأولى (استبانة الدعم) على عينة من أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا (١٢٦)، والثانية (استبانة المعوقات) على عينة من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية (٦٢) بمحافظة المنيا. أسفرت نتائج البحث في شقه الميداني عن أن دور أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية في تقديم الدعم والمساعدة لأعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي لتهيئة هذه المدارس للجودة والاعتماد لا يزال قاصرا؛ حيث لم تصل نسب متوسط الاستجابة على غالبية المفردات المتضمنة (٥٠) من (٥٤) في محوري القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية بأبعادهما المختلفة باستبانة الدعم إلى درجة تساوي أو أعلى من حدود الثقة العليا (٠,٨٢٦)، كما جاء في استجابات عينة البحث من أعضاء فريق الجودة مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة ولا تفي بجودة الأداء المطلوبة. وفيما يتعلق بالمعوقات من وجهة نظر أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية أظهرت نتائج التحليل الإحصائي حول المعوقات المادية والبشرية والإدارية المتضمنة باستبانة المعوقات أن هناك (٢٣) من (٤٥) مفردة أقرت عينة الدراسة أنها تمثل معوقات توجد بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة، وعدد (١٣) مفردة تمثل معوقات موجودة بدرجة متوسطة، و(٩) مفردات تمثل معوقات بدرجة قليلة، وأظهرت النتائج أن المعوقات الإدارية جاءت في الترتيب الأول بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية على التوالي، وهذا يعني أن درجة وجود المعوقات الإدارية أعلى من درجة وجود المعوقات المادية والبشرية في مؤسساتنا التعليمية. ويبدو أن تقييم أعضاء فريق الجودة بالمدارس لدرجة الدعم والمساعدة المقدمة لهم على مفردات أبعاد استبانة الدعم وتقييم أعضاء مكتب الجودة للمعوقات جاءا ليعكسا ويؤكدا العلاقة الديناميكية بين أوجه الدعم المقدمة وتوافر المتطلبات المادية والبشرية والإدارية لتحقيق الجودة والاعتماد للمدارس. وتوصل البحث إلى مجموعة من التوصيات التي من شأنها رفع كفاءة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لتقديم دعم أفضل، وأيضا بعض التوصيات للتغلب على المعوقات.


## *The Self Assessment for Schools in the Light of the National Standards: A New Direction Towards Development and Reform of Basic Education in Egypt: A Field Study*

***By : Dr. Ali Ahmad Moukarab***


***Abstract***

*This study aimed at investigating and analyzing the support provided by members of the Office of Quality in the educational administation departments to the team of quality in Basic Education Schools in Minia for*


• أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة المنيا

*self-evaluation and configuration of quality and accreditation of their schools, and identify the obstacles that prevent the activation of this support. The descriptive methodology has been adopted to describe and analyze the information and data related to the concept of development and reform, quality, accreditation and self-assessment for schools, in the theoretical framework, as well as statistical analysis of data resulting from the adminstration of two tools: The first (Questionnaire of support) on a sample of members of the team of quality in Basic Education schools (126), and the second (Questionnaire of constraints) on a sample of members of the Office of Quality in the educational administation departments (62) in Minia Governorate.The results of the field research showed that support and assistance provided by members of the Office of Quality to members of the team of quality in schools is still in shortage. The average ratio of responeses on the majority of the items involved (50) out of (54) in the institutional capacity and educational effictiveness did not reach a degree equal to or higher than the upper confidence limits (0.826), as stated in the responses of the research sample of members of the quality team in schools, which means that the povided support and help achieve a medium or a low degree and did not meet the quality of performance required.With regard to the constraints, statistical analysis of responses on the material, human and administrative constraints showed that there are (23) out of (45) items, the sample approved them as obstacles with very high or high degree, (13 ) items represent obstacles exist to a fair degree, and (9) items represent obstacles to a low degree. However the results showed that the administrative obstacles came in the first order among the constraints of material and human, respectively, this means that the degree of the existence of administrative obstacles higher than that of the existence of the constraints of material and human resources in our educational institutions. It seems that the quality team members' assessment of support and assistance provided to them, and the assessment of constraints by members of the Office of Quality came to reflect and affirm the dynamic relationship between aspects of support provided and the available requirements of material, human resources and management to achieve quality and accreditation for schools.In the light of these results, the research found a set of recommendations that will raise the efficiency of members of the Office of Quality to provide better support, and also some recommendations to overcome the obstacles.*

- **مقدمة** :

**يعد التعليم أحد الركائز المهمة التي تعتمد عليها المجتمعات في اللحاق بركب التقدم الحضاري والتكنولوجي، لذلك أصبحت قضية تطوير التعليم وتجويده من أهم قضايا الأمن القومي؛ حيث يقاس مستوى تقدم الأمم بمستوى التعليم فيها، وبمستوى مخرجاته من القوى البشرية.**

وفي هذا الشأن يشير الحوت إلى أن هناك ثمة شواهد تؤكد على أن مستوى تقدم أى مجتمع ومستوى نتاجه الحضاري، يتأثر بدرجة كبيرة بمستوى تعليم أفراده، بما يجعل الاهتمام بإصلاح وتطوير التعليم مسألة بالغة الأهمية للمجتمع، وهذا ما تؤكده "أيضا" الشواهد التاريخية المختلفة من أن التعليم يمثل دائما القوة المحركة الرئيسة للمجتمع في الحضارة الإنسانية، من خلال دوره في تحقيق التنمية البشرية المستدامة لتحقيق التنمية في جوانبها المختلفة، وبطبيعة الحال، فإن هذا يستلزم توافر سياقا مجتمعيا راغبا في ذلك ودافع للوصول إليه (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ٢٠).

ونتيجة للمشكلات والأزمات التي لحقت بالتعليم على الصعيد العالمي، فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين جهودا واسعة لإصلاح التعليم، وتنادت الدعوات في مختلف الدول لإصلاح النظم التعليمية، بحيث تستند العملية إلى تقويم يكشف عن عناصر القوة والضعف في النظم المطبقة، ومن هنا بدأ الاهتمام بجودة التعليم الذي انتقلت إليه آلياتها ومفاهيمها من المجال الصناعي، بغية تحقيق أفضل النتائج وفقا للأهداف التربوية المعدة والمحددة سلفا (سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، ٢٠٠٨، ٢٣). فلقد حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر، عصر الجودة الشاملة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة هي التحدي الحقيق الذي يواجه الأمة في العقود القادمة (حسن حسين البيلاوى وسلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٧، ٤٥٣).

ولذلك يشهد التعليم على الصعيد العالمى والقومي محاولات جادة لتطويره وتحديثه، من بينها محاولة تقييم الأداء وتحسينه من خلال نظام الجودة والاعتماد Quality and Accreditation System، والذي أصبح اتجاها معاصرا يعول عليه كثيرا في شتى الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بتطوير المؤسسات والبرامج التعليمية.

وقد بذلت جهود كبيرة في إصلاح التعليم في مصر، وكانت فكرة تحسين النظام التعليمي هي الفكرة التي وجهت جهود الإصلاح طيلة السنوات الماضية وتم من خلالها تحقيق إنجازات كبيرة في صورة مدخلات جديدة للنظام التعليمي، وكلها أتت في شكل كمي، كانت مصر في حاجة إليها وقتذاك وكان التطور الطبيعى يدعو إلى إحداث تغيير في فكر ونموذج الإصلاح التربوي بمعنى الانتقال من الكم إلى الكيف دون استبعاده لاستمرار جهوده في بناء البنية الأساسية للتعليم، وأيضا الانتقال من التركيز على المدخلات في فكر الإصلاح التعليمي القديم إلى التركيز على جودة النواتج والعمليات التعليمية في فكر إصلاحي جديد (حسن حسين البيلاوى وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٣٧- ٢٤٨).

والحقيقة أن المجتمعات المتقدمة تضع التعليم صدر خططها وفى مقدمة تشريعاتها، لذا يأتي التعليم بالثمار المرجوة منه، كما تأتى خطط تطوير

التعليم في تلك الدول مواكبة ومتوافقة مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فيها، أو مع الأوضاع المستقبلية المأمول تحقيقها. وقد اقترنت بعض هذه التغيرات مع التوجه العالمي؛ من حيث وضع معايير لضمان جودة الأداء التربوي، والتي تمثلت إحدى صورها في مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم، وذلك باعتبار هذه المعايير محددةٍ لمستويات التطور المنشود في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها متضمنة في مجلدها الأول من مجمل ثلاثة مجلدات كلا من المعايير الخاصة بالمدرسة الفعالة، ومعايير المعلم، والإدارة المتميزة، وكذلك معايير المشاركة المجتمعية، وأخيرا معايير المنهج ونواتج التعلم، والتي هدفت إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم بتوجيهه نحو هدف التعليم للتميز والتميز للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣ ، ٢- ١٠).

ويؤكد البيلاوي وآخرون على أن الاستجابة الأولى في تحول النموذج في مسيرة إصلاح التعليم في مصر تمثلت في بناء المعايير القومية التي تعد المدخل العلمي والعملي إلى الجودة، وجاءت الاستجابة الثانية متمثلة في تطبيق المعايير في مسارات متعددة من أهمها ذلك المسار المتمثل في المشاريع التجريبية لتطبيق الجودة على مستوى المدرسة (حسن حسين البيلاوى وآخرون، ٢٠٠٨، ٢٣٧).

كما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة ضرورة مواكبة السياسات التعليمية والنظام التعليمي لمتطلبات واحتياجات العصر، وفى ظل تزايد الدعوة إلى الإصلاح والتطوير المدرسي، وضرورة الاعتماد على مداخل حديثة لتحقيق هذا الإصلاح والتطوير، فقد تم التوجه إلى ضرورة تطبيق نظام الاعتماد بالمدارس.

ومن المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح المتمركز على المدرسة الاستناد إلى طرائق ومنهجية تحسين المدرسة School Based Improvement القائمة على التقييم الذاتي وحساب فجوات الأداء لنتائج التقييم الذاتي لكل مدرسة وفقا للمعايير القومية وتحديد الأولويات وبناء الخطة التنفيذية لتحسين المدرسة وطرائق متابعتها وتقويمها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣١).

ومن بين الإجراءات التي اتخذت لإصلاح التعليم قبل الجامعي، وتحسين مستواه على المستوى القومي، صدور القرار الوزاري رقم٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالقاهرة (رئاسة الجمهورية، ٢٠٠٦)؛ حيث يسعى نظام الاعتماد إلى تحقيق أهداف محددة تؤدي إلى التحسين المستمر والتطوير النوعي لمؤسسات التعليم وبرامجها، كما يساعد على توفير المعلومات المتعلقة بنوعيتها التي تقدم للجمهور للإطلاع عليها وتدعيم مصداقيتها لتتمكن من تقديم أفضل الخدمات (أسامة محمد على ٢٠٠٩، ٤٤٥).

كما تشجع عملية الاعتماد على تحسين نوعية التعليم من خلال الشرط الذي يقضى بأن تقوم المؤسسة المعتمدة بإجراء تقييم ذاتي على فترات دورية يستهدف تحديد ما تؤديه المؤسسة التعليمية على الوجه الأكمل، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى إصلاح وتحسين ووضع الخطط الكفيلة بتنفيذ

التحسينات المطلوبة، فعلى الرغم من أن شهادة الاعتماد تدل في حد ذاتها على توافر مستوى مقبول من الجودة التعليمية، فإن أية مؤسسة تعليمية مهما بلغت درجة امتيازها، يمكنها تحسين أدائها، وهذا التحسين يبدأ أساسا من تفهم المؤسسة التعليمية، وتعرفها بشكل واضح على نقاط القوة والضعف في أدائها (رضا إبراهيم المليجى ومبارك عواد البرازى، ٢٠١٠، ٢١٠).

وبذلك يتضح أن التقييم والاعتماد هو الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة جودة التعليم بمؤسسات التعليم في حالة اعترافه بأنها قد تم تطويرها عمليا طبقا للمعايير المرجعية المتفق عليها، أي أن انتشار نظام للاعتماد أو مجلس للاعتماد هو الجزء التكميلي لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عالية الجودة طبقا لمعايير الجودة الشاملة وليس بديلا عنه (حسن حسين البيلاوى وآخرون ٢٠٠٨، ٢١٥). حيث يتم اعتماد المؤسسة التعليمية على أساس ما يعرف بملف التقييم الذاتي للمؤسسة، ويضمن هذا الملف تقييم أداء المدرسة في المجالين الرئيسين: القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية.

- **مشكلة الدراسة** :

من المسلم به أن التعليم، كنظام وكعملية فى مستوياته ومراحله المختلفة يمثل المدخل الأساسي في البناء المجتمعي وفى تحقيق نهضته وتقدمه، حيث يتفاعل مع الأنظمة الأخرى المكونة لهذا البناء في علاقات تأثير وتأثر بما يؤدى إلى استمرارية الحياة في المجتمع، ولذا تتأكد ضرورة استمرارية تجديد وتطوير وإصلاح منظومة التعليم وفقا لطموحات المجتمع الآنية والمستقبلية، باعتبار أن التعليم يؤدي الدور الرئيس فى عملية التنمية البشرية بما يجعلها قوة دافعة تحقق رقى المجتمع وتقدمه (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ١٤).

وتشير التجارب العالمية في مجالات التنمية المختلفة إلى أن الثروة الحقيقية للدول تتمثل في مواردها البشرية والمهارات الإنتاجية للقوى العاملة فيها، حتى أصبحت تسمى برأس المال البشري، لذا توجب على التعليم أن يساعد أفراد المجتمع على أن يكونوا أكثر إنتاجية وينمى لديهم قدرات الإبداع والابتكار، وهذا يتطلب القيام بجهود مستمرة لتطوير وإصلاح منظومة التعليم، وأن تنطلق هذه العملية من مسلمة أن التعليم يمثل ضرورة قومية، باعتباره المرتكز الرئيس للأمن القومي والسلام الاجتماعي للمجتمع، وأن يتم هذا التطوير والإصلاح ليس فقط من منظور مشكلات الواقع ولكن أيضا من منظور الوعي الكامل بتحديات المستقبل.

ويعد تطوير وإصلاح التعليم الأساسي لتحقيق الجودة عملية جوهرية في تحقيق التنمية الثقافية والاجتماعية والبشرية في مصر، باعتبار أن هذا النوع من التعليم يمكن أطفال المرحلة العمرية (٦- ١٥) من اكتساب الحد الأدنى من متطلبات المواطنة، والوعي بالحقوق والواجبات، هذا وقد أثبتت نتائج الأبحاث أن أعلى العائدات الاجتماعية تتحقق في مرحلة التعليم الأساسي، كما أن التركيز على التعليم الأساسي وتحسين كفاءته الداخلية يؤثر بشكل إيجابي على كفاءته الخارجية وهذا من شأنه تحسين المردود الاقتصادي للتعليم ودعم التنمية الاقتصادية في البلاد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٢٥٥).

وتظهر الحاجة إلى إصلاح وتطوير نظام التعليم عند حدوث خلل في التوازن بين مكونات النظام والعلاقات التي تحكم واقع مؤسساته، ومصالح أفراده وفئاته وفاعلية وظائفه وإجراءاته، وبتواجد هذه الاوضاع، تصبح الحاجة إلى الإصلاح والتطوير ملحة بصورة مستمرة، والذي يعنى استمرارية تجدد الاوضاع التي تستدعى الطلب على التعديل والتغيير في هذا التوازن. وقد يتحرك الطلب من داخل المنظومة التعليمية نتيجة شعور المسئولين بأنها لا تؤدى وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية والإنتاجية، وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقا للجودة المنشودة وحصولا على النواتج المطلوبة (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ٢١).

وهذا القصور يتضح في وقت بات فيه التعليم بحاجة أكثر من أي وقت مضي لحلول علمية مبتكرة تقود مسيرته في عصر تدفق المعلومات، واتساع نطاق استخدام التكنولوجيا التعليمية، وما استتبع ذلك من تغيرات ضرورية وحتمية في الدور التقليدي لكل من المعلم، والطالب، والمناهج والكتب المدرسية، ومهام الإدارة التربوية والمدرسيًّة على حد سواء، والإمكانات المادية، وكذلك الأهداف التعليمية، وبصياغة أخرى تطوير وتجديد مكونات المنظومة التعليمية (عادل السيد الجندي، ٢٠٠٠، ١٦٥).

إلا أن قضية إصلاح التعليم وتطويره ليست مسألة عشوائية يطلب فيها التغيير من أجل التغيير، وهى ليست مسألة مزاجية ترتبط بشخص صانع القرار وإنما هي مسألة حضارية ترتبط بظروف الواقع وتعمل من أجل حل تناقضاته والتغلب على سلبياته بحثا عن مستقبل أكثر إشراقا (أحمد عبد الله وآخرون ٢٠٠١، ٣٣)، كما قد يعزي تذبذب منحني محاولات التطوير والإصلاح التي تبذل؛ بسبب ارتباطها بتواجد أشخاص مُعَيَنين في مواقع القرار المختلفة، والذي يعني غيبة الفكر المؤسسي عن جهود إصلاح وتطوير نظام التعليم؛ حيث يبدأ من يتصدى لهذه الجهود من نقطة بداية خاصة به وكأن لم يسبقه أحد في هذا المجال، مما يعني أن الإصلاح في كثير من حالاته ليس له أمس يرتكز عليه ولايتتبع إستراتيجية ذات أولويات للتنفيذ حيث لا يبدأ مما انتهي إليه الآخرون (محمد صبري الحوت، ٢٠٠٨، ٢٦- ٢٧).

لكن المتتبع لحركة تحديث التعليم وتطويره في مصر يمكن أن يرى أن النظام التعليمي لم يقيض له وزراء من المتخصصين أو من أصحاب الرؤية الحضارية، حيث كان وزراء التعليم في مصر من البيروقراطيين أو الساسة الذين يبحثون عن السلطة ويتمسكون بها دون أن يكون لديهم مشروع حضاري أو رؤية لتطوير التعليم وتحديثه، ولذلك فقد أتسم تطوير التعليم وتحديثه في مصر (بالعشوائية) فالتطوير يتم عادة بدون دراسة كافية وبدون منهج علمي تجريبي وهو يرتبط بمزاجية صانع القرار ولذلك كثر التبديل والتغيير دون تقدم حقيقا (أحمد عبد الله وآخرون، ٢٠٠١، ٣٤).

وعلى الرغم من الجهود التي بُذلت في مصر لإصلاح التعليم وتطويره بما يتوافق مع متطلبات العصر وبما يحقق مبدأ الكونية الذي يسود العالم الآن؛ فإن عمليات الإصلاح والتطوير التي تمت لم تحقق النتائج المرجوة منها، ولعل

السبب في هذا كما حدده مجدي عزيز إبراهيم يعود إلى تراكم تلك المشكلات عبر العصور حيث لم يتم مقابلتها بالأساليب المناسبة حينما ظهرت على السطح وقتئذٍ، فترسبت وبات من الصعب حلها (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٠، ٩) فضلا عن أن استقراء الواقع ومراجعة أدبيات المجال والدراسات السابقة التي تناولت الجودة التعليمية والاعتماد للتعليم العام يشير إلى أن التعليم الأساسي في مصر لازال يعاني من قصور ومشكلات عديدة وأن جوانب التطوير والإصلاح فيه لازالت دون المستهدف الذي تسعى إليه الدولة في ربط هذه المحاولات بمعايير الجودة؛ فقد كشفت دراسة عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠) عن كثير من الصعوبات المتوقعة أمام تنفيذ مشروع حلقات الجودة بالمدرسة المصرية، وقدم بعض الحلول التي يمكن أن تدعم عملية تنفيذ المشروع، وفي الدراسة التي أجراها محمد حسن الحبشي (٢٠٠٥) بهدف تقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة، وبين نتائج التحصيل المدرسي، وأوصت الدراسة بضرورة قيام المدرسة بالعديد من الإجراءات العملية لمواجهة المشكلات وأوجه القصور التي كشفت عنها نتائج الدراسة، كما أكدت دراسة محمود عز الدين عبد الهادي (٢٠٠٥) على أهمية وضرورة تهيئة مناخ للتغيير بالمؤسسات التعليمية في مصر، ونشر ثقافة الجودة بين أفراد المجتمع المصري، ووضع التشريعات الضرورية لعملية اعتماد المؤسسات التعليمية، وإعطاء تلك المؤسسات مهلة للقيام بدراسة ذاتية لتحديد حاجاتهم لبلوغ الحد الأدنى من الجودة. وفي محاولة لتعرف جهود وزارة التربية والتعليم لإرساء مبدأ الجودة في التعليم الابتدائي بمصر في ضوء المعايير القومية للتعليم أظهرت نتائج دراسة عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧) مجموعة من معوقات تطبيق الجودة في المدرسة الابتدائية منها قصور الدورات التدريبية في مجال الجودة لأطراف العملية التعليمية، وعدم انتظامها، وعدم توفر الحد الأدنى من متطلبات التعليم (الإمكانات المادية)، وانخفاض المستوى القيادي والإداري لنظار هذه المدارس، فضلا عن انخفاض مستوى إدراكهم للمهام الإدارية الجديدة (إدارة التغيير)، كما كشفت نتائج دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨) عن مجموعة من المعوقات التي تعترض سبل تطبيق الجودة في التعليم المصري منها: ضعف مستوى ثقافة الأفراد في التعامل مع ضرورات ومبررات التغيير والتحديث في المؤسسات التعليمية، وعدم توفر الرغبة والحماس لدى بعض العاملين لتطبيق الجودة، والمركزية والبيروقراطية السائدة في النظم الإدارية المعمول بها في التعليم، وقد أوصت دراسة سميحة على مخلوف (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى رصد إنجازات برنامج تطوير التعليم المصري، بضرورة الاتجاه نحو اللامركزية في المحافظات، وإعطاء حرية للإدارة الذاتية على مستوى المدارس. كما أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها محمد جاد أحمد (٢٠٠٨) بغرض تحديد متطلبات الاعتماد التربوي لتحقيق الجودة بمدارس التعليم العام في مصر، أن أفراد العينة ليس لديهم الوعي الكافي بالأهداف العامة والإجرائية لتحقيق الجودة، وبأهمية المشاركة المجتمعية، وأنهم غير مدركين لأهمية التعاون بين المدرسة والجمعيات الأهلية لتدعيم التعليم، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة استحداث وحدة فنية بكل إدارة تعليمية تحت مسمى (وحدة

الجودة) لتدريب الإداريين والمعلمين على أساليب ومتطلبات الاعتماد التربوي. ومسايرة للاتجاهات والتحولات المعاصرة التي تؤكد على ضرورة وأهمية الإصلاح المؤسس مدرسيا كمدخل لتجويد وتطوير التعليم هدفت دراسة سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩) إلى تعرف كيفية تمكين مديري المدارس الثانوية العامة في مصر لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي، وأكدت على أهمية توفر مجموعة من المؤشرات للإصلاح المدرسي منها: وجود رؤية مشتركة للعاملين حول هدف العمل المدرسي، وسيادة مبدأ المشاركة وجماعية العمل، وبناء قدرات العاملين لتتلاءم مع متطلبات عملية الإصلاح، فضلا عن توفير المعلومات والوقت المناسب، وتوفير مناخ مناسب يسمح بالمشاركة المجتمعية في التعليم.

وبالرغم من تعدد الدراسات والبحوث في مجالي ضمان الجودة والاعتماد بالتعليم العام أو البحوث التي ربطت الجودة والمعايير القومية بالتعليم الأساسي فإنه يمكن القول بوجود فجوة في المجال يجب تغطيتها، وهي: غياب دور المؤسسات التعليمية ذاتها في مواجهة مشكلاتها ووضع خطط لتطوير وإصلاح برامجها ذاتيا بمعاونة هيئات متخصصة في ضوء معايير معلنة يمكن الاحتكام إليها في تحديد فجوات الأداء لوضع خطة الإصلاح والتطوير وتحقيق الجودةٍ وضمانها، وهكذا يتضح أن عملية التقييم الذاتي للمدارس تعد مدخلا هاما لتطوير وإصلاح التعليم في مصر لتحقيق جودة العملية التعليمية وجودة المخرج التعليمي وأن مكاتب الدعم الفني التي أنشئت بالإدارات التعليمية منوط بها مساعدة ودعم المدارس بالتعليم الأساسي لتحقيق هذه الأهداف، وعليه تتبلور مشكلة البحث الحالي في تقصي وتحليل أوجه الدعم التي يقدمها أعضاء المكتب الفني للجودة لمدارس التعليم الأساسي بالمنيا لإجراء التقييم الذاتي والتهيئة للجودة والاعتماد، وتعرف وتحديد المعوقات التي تحول دون تفعيل هذا الدعم.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما المقصود بمفهوم الجودة وإصلاح وتطوير التعليم في ضوء المعايير القومية؟
- ما مفهوم التقييم الذاتي، وأهدافه، وإجراءاته؟
- ما واقع الدعم الذي يقدمه أعضاء المكتب الفني للجودة بالإدارات التعليمية لتهيئة المدارس للجودة والاعتماد من وجهة نظر عينة من المعلمين ببعض بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا؟
- ما المعوقات التي تواجه أعضاء المكتب الفني للجودة في دعم وتهيئة المدارس للجودة والاعتماد من وجهة نظرهم بالإدارات التعليمية بمحافظة المنيا؟
- ما المقترحات لتفعيل دور المكتب الفني للجودة في تطوير وإصلاح التعليم الأساسي؟

- **أهداف الدراسة** :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

- عرض وتحليل بعض الأساليب الجديدة في مجال إصلاح التعليم وتطويره مثل: الإصلاح المتمركز على المدرسة، وتطبيق اللامركزية.
- الوقوف على مفهوم الجودة والاعتماد والتقييم الذاتي، وأهدافه، وإجراءاته وموجهاته وأساليبه.

- رصد أوجه الدعم والإجراءات التي يتبعها أعضاء المكتب الفني للجودة بإدارات التربية والتعليم بالمنيا لتهيئة مدارس التعليم الأساسي للجودة والاعتماد بمحافظة المنيا.
- الكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء المكتب الفني للجودة في دعم وتهيئة المدارس للجودة والاعتماد ببعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا.
- تحديد بعض المقترحات لتفعيل دور المكتب الفني للجودة في إصلاح التعليم وتطويره.

- **أهمية الدراسة** :

تظهر أهمية هذه الدراسة انطلاقا من برامج التطوير التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في مجال إصلاح التعليم، وتحسين جودة المدارس المصرية وتظهر هذه الأهمية من خلال ما يلي:

- يتناول البحث موضوعاً حيوياً وجديداً ذا أهمية للقائمين على العملية التعليمية وهو إصلاح التعليم وتطويره، حيث أصبح ضرورة ملحة لمواجهة التحديات المحلية والعالمية التي تواجه الأنظمة التعليمية اليوم.
- يقدم البحث إطارا نظريا يتناول أبعاد الجودة والاعتماد وإصلاح وتطوير التعليم، وكذلك عملية التقييم الذاتي وأهدافها وإجراءاتها.
- كما تكمن أهمية هذا البحث في تصديه لدراسة التقييم الذاتي كاتجاه حديث لتطوير التعليم، وذلك بمرحلة التعليم الأساسي، حيث تعد هذه المرحلة البداية الرئيسة على طريق الإصلاح، باعتبار أن هذه المرحلة أهم وأخطر مراحل التعليم، انطلاقا من معطيات كثيرة في مقدمتها كون هذه المرحلة الأساس الذي ينبني عليه باقي المراحل التعليمية الأخرى، وكونها مرحلة التعليم الجماهيري الذي يضم أوسع قاعدة تعليمية، فقد أصبح جليا أن إصلاح التعليم الأساسي هو نقطة البدء لأي إصلاح في مجال التعليم وعلى عاتقه يقع إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية وقيم المواطنة لجميع أفراد المجتمع.
- يقدم البحث عددا من الإجراءات والمقترحات لتفعيل دور مكاتب الدعم الفني في مساعدة المدارس في عملية التقييم الذاتي من أجل تطوير العملية التعليمية وتحسين جودة المدارس المصرية، وأيضا للتغلب على بعض المعوقات التي تواجه أعضاء وحدة الجودة بالإدارة التعليمية لتقديم دعم فني أفضل.
- قد تساعد نتائج هذا البحث القائمين على شئون التعليم وإصلاحه وتبصرهم بالأساليب الصحيحة لتطبيق عملية التقييم الذاتي بمدارس التعليم الأساسي كأحد الخطوات الهامة لإصلاح التعليم وتحسينه.

- **منهج الدراسة** :

تعتمد هذه الدراسة بشكل أساسي على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة موضوعها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وذلك عن طريق جمع البيانات والمعلومات اللازمة المتعلقة بمجال الدراسة وتحليلها وتفسيرها.

- **حدود الدراسة** :

تحددت الدراسة بالمحددات التالية:

- اقتصار النتائج على عينة من العاملين بمكاتب الدعم الفني بالإدارات التعليمية، وعينة المعلمين والإداريين المكونين لفريق الجودة ببعض مدارس

التعليم الأساسي التي حصلت على الاعتماد والتي انتهت من إجراءات التقييم الذاتي وجهزت الملف للتقييم الخارجي بمحافظة المنيا خلال الفترة من (٢/١٤ إلى ٢٠١١/٣/٢٣) التي تم فيها تطبيق الأداة لجمع البيانات والمعلومات.

- استخدام الأداة المعدة بالدراسة (الاستبانة).

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقييم الذاتي** Self Assessment

تقييم: لغة ( مادة: ق و م )، قوم المعوج: عدله وأزال عوجه، قوم السلعة سعرها وثمنها وقوم الشيء قدر قيمته (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٥٢١).

وهو يعنى تحليل نتائج أداء المؤسسة التعليمية والبرامج التعليمية وقياس مستوى الأداء وتحديد الجوانب الإيجابية وجوانب القصور والسلبيات التي يجب تلافيها لتحقيق مستوى الجودة المطلوب ولا يغفل ذلك جوانب اقتصاديات التعليم (عبد الراضي حسن المراعى، ٢٠٠٨، ٣٢).

وكذلك يعنى تشخيص الوضع الحالي في المدارس وذلك من خلال:

- تقييم الوضع القائم للمدرسة، وذلك لدعم الايجابيات، وتفادى السلبيات.
- تقييم الأهداف الأساسية والإجرائية، والرؤية المستقبلية للمدرسة.
- تحديد المتطلبات اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة (بيئة مدرسية مناسبة تدريب، أجهزة، ميزانية، معلومات)

كما يعني دراسة علاقة المدرسة بالبيئة الخارجية والقوى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية (أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٧، ٣٤٢)، وهو أيضا مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مدرستهم بأنفسهم استنادا إلى مرجعية المعايير القومية في المجالات المستهدفة وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي ومقارنته بالمعايير القومية (سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز،٢٠٠٦، ١١٩). كما أن التقييم الذاتي عملية مستمرة شاملة تعاونية تساعد المدرسة على ابتكار ثقافة تشجع على التحسين والتطوير المستمر وتؤكد على المهنية والتنمية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة والشراكة مع المجتمع المحلى والبحث المستمر عن الجودة والتميز (أمين محمد النبوي، ٢٠٠٨ ٣٧٨)، وهكذا يتضح أن التقييم الذاتي يهدف إلى التحسين المستمر للمدرسة.

- **إصلاح التعليم**: (**إصلاح تربوي**) :

يعنى إعادة النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء مجموعة من الدراسات التقويمية مع البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة ورؤى مستقبلية للنظام التربوي، وفى هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار ( فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٥، ٣٣- ٣٤ ).

- **الإصلاح المتمركز على المدرسة** :

ويعرف الإصلاح المتمركز على المدرسة على أنه مدخل منظومٌ لإعادة تنظيم المدرسة بشكل كامل، ويستخدم في سبيل ذلك البحوث العلمية لينتقل من

البرامج الجزئية للإصلاح إلى خطة موحدة له تركز على التحصيل الأكاديمي للطلاب وتوفر له عنده الخطة آلية لقيادة التغيير التنظيمي في المدرسة ومقابلة المستويات المعيارية للمواد الدراسية وخلق برامج للتنمية المهنية ومشاركة فاعلة من الأسرة والمجتمع وبيئة مدرسية داعمة لجهود الإصلاح (بيومي محمد ضحاوى، سلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩، ٣٦٧).

- **تطوير التعليم** :

اصطلاحا: يعنى ذلك التغيير الكيفي والكمي في أحد أو بعض أو جميع مكونات النظام التعليمي بما يؤدى إلى رفع كفاءة النظام التعليمي في تحقيق غاياته من أجل التنمية الشاملة في الحاضر والمستقبل استنادا إلى دراسة أنظمة المجتمع المختلفة والمؤثرات الداخلية والخارجية المعاصرة والمستقبلية ذات العلاقة به ( فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٥، ١٠٤).

- **الدراسات السابقة** :

يتناول هذا الجزء من الدراسة بالعرض والتحليل مجموعة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي أجريت في مجال اهتمامها، ومنها ما يلي:

دراسة ويلسون (1999) Wilson, T.A. هدفت هذه الدراسة إلى فحص العملية التي يتم من خلالها منح الاعتماد، وكذلك تحديد التحديات التي تواجه عملية الاعتماد، وإمكانية مواجهة هذه التحديات. وقد استخدمت الدراسة الزيارات الميدانية للمدارس أسلوبا للتعرف على كيفية تطبيق الاعتماد بتلك المدارس، وتم ذلك من خلال فريق الزيارات الذي تم تشكيله، وقد قدمت الدراسة مسحا شاملا ومعلومات شاملة عن نتائج الزيارات الميدانية، وتم عقد مقارنات للنتائج التي توصلت إليها اللجان التي قامت بمراجعة المعايير والدراسة الذاتية للمدارس عينة الدراسة، وتشير النتائج إلى أن الاعتماد يتم بناؤه على مجموعة من القواعد والمعايير التي تضعها المدرسة لنفسها.

دراسة عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تعرف واقع التطبيقات المعاصرة لحلقات الجودة في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية والكشف عن الدواعي والمبررات التي تحدو بالمدرسة المصرية إلى تنظيم حلقات الجودة، ووضع مشروع مقترح لتنظيم حلقات الجودة بالمدرسة المصرية، ودراسة مدى إمكانية تنفيذ هذا المشروع في ظل القيود والظروف الحالية للمدرسة المصرية. وبتوظيف أسلوب تقويم البرامج ومراجعتها (بيرت) Program Evaluation and Review Technique ( P.E.R.T ) كمنهجية مناسبة عرضت الدراسة تحليلا للتطبيقات المعاصرة لحلقات الجودة في كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، ومخططا لمشروع تنفيذ حلقات الجودة بالمدرسة المصرية، أشتمل على مبررات المشروع وأهدافه ومجالاته وخطواته وإمكانية تنفيذه، كما عرض الباحث بعض الصعوبات المتوقعة أمام تنفيذ المشروع وقدم بعض الحلول المقترحة لدعم التنفيذ.

دراسة اينيلدا Enilda, S.L.(2003) هدفت الدراسة إلى تعرف آراء مديري المدارس والمعلمين نحو مجلس الاعتماد التربوي العام، وكذلك تعرف آرائهم حول دور الاعتماد التربوي في تحسين عملية التعليم، وقد تم تطبيق استبانة

على عينة تكونت من (١٩) مديراً و(٢٢٨) معلماً بمدارس التعليم العام المعتمدة ببورتوريكو، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين حول عملية الاعتماد التي يقوم بها المجلس العام للاعتماد جاءت ايجابية، وأن عينة الدراسة يوافقون بشدة على كون عملية الاعتماد خطوة أساسية وهامة لضمان جودة المدارس.

كما هدفت دراسة محمد حسن الحبشي (٢٠٠٥) إلى اختبار فعالية منظومة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة، وباعتمادها على المنهج الوصفي ومجموعة من الأدوات تمثلت في: قوائم مراجعة، وبطاقات ملاحظة، وقوائم تسجيل بيانات الواقع المدرسي، طبقت هذه الأدوات على عينة تكونت من (٣٠) مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظات الشرقية، القليوبية، الدقهلية، القاهرة، الجيزة، المنيا. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة كما تقيسها الدرجة الكلية بقائمة التقدير الكلي (تقدير قائمة المراجعة + تقدير بطاقة الملاحظة)، وبين نتائج التحصيل المدرسي كما توضحها النسب المئوية للنجاح في امتحان إتمام شهادة التعليم الأساسي، ووجود علاقة ارتباطيه بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة كما تقيسها الدرجة الكلية لقائمة المراجعة، وبين نتائج التحصيل المدرسي كما توضحها النسب المئوية للنجاح في امتحان إتمام شهادة التعليم الأساسي، فضلا عن عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مدى توافق مكونات العمل المدرسي مع المعايير القومية للمدرسة الفعالة كما تقيسها الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وبين نتائج التحصيل المدرسي كما توضحها النسب المئوية للنجاح في امتحان إتمام شهادة التعليم الأساسي. وكان من أهم توصياتها ضرورة قيام المدرسة بالعديد من الإجراءات العملية ذاتيا لمواجهة المشكلات وأوجه القصور التي كشف عنها التطبيق الميداني لأدوات المنظومة.

وفي الدراسة التي أجراها محمود عز الدين عبد الهادي (٢٠٠٥) بهدف التعرف على مدى إمكانية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة على المؤسسات التعليمية في مصر، وتعرف كيفية الاستفادة من تطبيق نظام الاعتماد في رومانيا وبريطانيا وسويسرا والولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك تعرف المشكلات التي يمكن أن تواجه تطبيق الاعتماد في المؤسسات التعليمية في مصر. وباستخدام المنهج الوصفي؛ قدمت الدراسة عرضا نظريا لمفهوم الاعتماد وعلاقته بضمان الجودة ومخرجات تعلم الطالب، ولبعض نماذج اعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في بعض الدول ( رومانيا . بريطانيا . سويسرا . الولايات المتحدة الأمريكية)، كما قدمت أيضا نظرة تحليلية لضمان الجودة والاعتماد والمشكلات التي قد تقابله عند التطبيق في مصر، وأكدت الدراسة على أن المؤسسات التعليمية في مصر في حاجة إلى: تهيئة مناخ للتغيير، ومدخلات داعمة (تشريعات وتجهيزات وغيره) وبيئة داعمة (مناهج مناسبة ذات صلة وبيئة آمنة.....الخ)، وأشخاص مدربين ولديهم الدافع – خاصة أعضاء هيئة التدريس. وقد أوصت الدراسة بنشر ثقافة الجودة والاعتماد بين أفراد الشعب المصري بكل

فئاته، ووضع التشريعات الضرورية لعملية اعتماد المؤسسات التعليمية تتناسب مع النظام التعليمي في مصر، مع إعطاء مهلة لقيام المؤسسات التعليمية بدراسة ذاتية لتحديد حاجاتهم لبلوغ الحد الأدنى من الجودة، ومحاولة تلبية هذه الحاجات.

في حين هدفت دراسة عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧) إلى تعرف الجهود المصرية لإرساء مبدأ جودة التعليم من خلال الجهود الوزارية في الارتقاء بالتعليم الابتدائي في ضوء المعايير القومية لجودة التعليم في مصر، وكذلك تعرف متطلبات تحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وبعض أدواته تمثلت في المقابلات الشخصية والاستبيانات، التي تم تطبيقها على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمحافظات: القاهرة الجيزة، القليوبية، الغربية، الشرقية، وخلصت إلى مجموعة من معوقات تطبيق الجودة في المدرسة الابتدائية كان منها: قصور الدورات التدريبية لأطراف العملية التعليمية التعلمية وعدم انتظامها إذا حدثت، وصعوبة مضامينها إذا رتبت، زيادة كثافة الفصول، ونقص أثاث المدرسة، وعدم توفر متطلبات الحد الأدنى من التعليم ووسائل الإيضاح وأماكن النشاط، وغياب الحوافز المشجعة لتفعيل أنشطة المجتمع المدني مع أطراف العملية التعليمية التعلمية وانخفاض المستوى (القيادي / الإداري) لنظار المدارس، أي انخفاض مستوى إدراكهم للمهام الإدارية الجديدة من ناحية، وانخفاض مستوى مبادراتهم القيادية من ناحية أخرى.

وفي رؤية مستقبلية عن الاعتماد التربوي أجرى عبد الكريم أحمد بدران وأحلام الباز حسن (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقديم بعض الرؤى المستقبلية للاعتماد التربوي للمدارس المصرية، ووضع مجموعة من المعايير لهيئة الإعتمادِ التربوي في مصر، وباستخدام المنهج الوصفي قدمت الدراسة عرضا نظريا لموضوع الاعتماد التربوي، وأهميته، وإجراءات اعتماد المدارس المصرية، كما قدم الباحثان أيضا معايير مقترحة لهيئة الاعتماد التربوي في مصر، تم اشتقاقها من وثيقة المعايير القومية للتعليم بمصر، وأحدث المعايير العالمية، ومشتملة على جميع مجالات وعناصر المدرسة، كما قدمت الدراسة إحدى التجارب المصرية لنشر ثقافة الجودة والاعتماد في المدارس المصرية، وهو مشروع جوائز الامتياز المدرسي الذي تضمن نفس خطوات الاعتماد التربوي للمدارس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تكاتف الجهود وتقديم المزيد من الرؤى المستقبلية لتحسين جودة المدارس المصرية.

وفي الدراسة التي أجراها محمد توفيق سلام (٢٠٠٧) بهدف توضيح الفلسفة الحاكمة لإصدار تشريع ضمان جودة التعليم والاعتماد، والكشف عن قضايا جودة التعليم التي تضمنها القانون والكشف عن الكيفية التي يتم من خلالها التشريع في شأن من شئون التعليم، وأيضا الكشف عن الآليات والإجراءات التي جاءت في القانون لكيفية الاعتماد التربوي للتعليم في مصر. وباستخدام المنهج الوصفي وأسلوب تحليل الوثائق تحليلا كيفيا للمضابط البرلمانية في هذا الصدد، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: إن التشريع ( قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦) لضمان جودة التعليم والاعتماد هو تشريع يسبق الزمن، حيث

لايكتفي بالتعبير عن اتجاهات السياسة الجديدة للتعليم وفلسفته في مصر من الإتاحة إلى الجودة، بل يستشرف المستقبل ويقدم خططا مستقبلية، ويضع القواعد والإجراءات لضمان جودة التعليم في مصر وآليات اعتماده في ضوء مايتوقع حدوثه من متغيرات في المستقبل، كما يؤكد هذا التشريع على التزام الدولة بضمان جودة التعليم في مصر، والالتزام أيضا بالاعتماد التربوي للمؤسسة التعليمية وللبرنامج التعليمي، وأنه مرن يمكن إدخال التعديلات عليه حسب ما يكشف الواقع التطبيقي في ضمان جودة العملية التعليمية واعتمادها أيضا حسب ما يحدث في المستقبل. وقد أوصت الدراسة بأن تقر لجنة التعليم والتربية تدريس هذا التشريع ضمن مقررات الدراسة بكليات التربية، لزيادة وعى طلاب كلية التربية . معلمي الغد . بهذا التشريع، وكذلك نشر ثقافة الجودة والاعتماد عن طريق وسائل الإعلام المختلفة.

في حين هدفت دراسة بيريس Burris, R.T.(2008) إلى تحليل الأحداث التاريخية، والسياسات التشريعية، وأساليب ضبط الجودة المتمثلة في عملية الاعتماد المؤسسي، ودراسة أثر ذلك على أداء التلاميذ، واتبع الباحث منهجية شاملة تضمنت تحليل وثائقي للأحداث التاريخية والتشريعات السياسية المتعلقة بمعايير الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس ورابطة المدارس المسيحية الدولية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما تم استخدام تحليل المضمون لوثائق ومعايير عملية الاعتماد. وقد قدمت الدراسة عرضا تاريخيا للجانب التشريعي الخاص بالتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن اتباع نموذج مناسب من الاعتماد أمر حيوي وضروري لاستمرار جودة المؤسسة التعليمية وتحسين أداء الطلاب بها.
- يمكن أن يكون التشريع من القوى الداعمة من أجل تعزيز تكافؤ الفرص التعليمية للطلاب.
- أثرت الأحداث التاريخية بصورة كبيرة على النظام التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبذات الاهتمام هدفت دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨) إلى عرض وتحليل مفهوم ونظام الجودة ومبررات تطبيقه في التربية والتعليم، وكذلك عرض بعض التجارب العالمية والعربية في مجال تطبيق نظام الجودة في التربية والتعليم وباستخدام المنهج الوصفي عرضت الدراسة المفاهيم المختلفة للجودة ومعاييرها وأبعادها، وقد أشارت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تعترض سبل تطبيق الجودة في التربية والتعليم منها: ضعف مستوى ثقافة الأفراد في التعامل مع ضرورة ومبررات التغيير والتحديث والتطوير في المؤسسة التعليمية وعدم توفر الرغبة والحماس الصادقين لدى بعض العاملين في المنظومة التعليمية بتطبيق الجودة، والتمسك ببعض الأنماط والعادات والأساليب التقليدية التي تقلل من أهمية تطبيق الجودة، والمركزية والبيروقراطية السائدة في النظم الإدارية المعمول بها في بعض المؤسسات التعليمية.

وفي محاولة لرصد انجازات برنامج تطوير التعليم المصري هدفت دراسة سميحة على مخلوف (٢٠٠٨) إلى تعرف أهداف ومكونات وإنجازات برنامج تطوير

التعليم المصري (EUL) والوقوف على مدى الاستفادة من تدريبات برنامج تطوير التعليم في تحسين جوانب الأداء المدرسي، وكذلك التعرف على عدد من الأساليب لتفعيل المعونات الأجنبية في تطوير التعليم الأساسي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت استبانة على ( المدير المدرس الأول مسئول وحدة التدريب_الموجه ) بالمدارس التابعة لبرنامج تطوير التعليم بمحافظة الفيوم كما تم إجراء مقابلات مفتوحة مع مديري مدارس التطوير والموجهين. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهداف مكون الإدارة والقيادة التربوية كأحد مكونات برنامج تطوير التعليم جاءت مرتبة على النحو التالي: يسهم برنامج تطوير التعليم في تطوير أداء المدرسة بصفة عامة، وفى بناء قدرات الموجهين والمديرين والمدرسين الأوائل في ملاحظة أداء المعلم المبنية على المعايير، كما يسهم برنامج تطوير التعليم في بناء قدرات القيادات التربوية في المهارات والأدوار الإدارية والقيادية، وقد توصلت الدراسة إلى بعض العوامل التي أدت إلى ضعف نسبة تحقيق أهداف برنامج تطوير التعليم كان منها: استمرار التركيز في العمل الإداري على النواحي المتعلقة بمراقبة القواعد واللوائح والمسائل المادية أكثر من النواحي الإنسانية المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدراتهم، ولازالت إدارة التعليم إدارة تقليدية، فضلا عن انخفاض جودة التجهيزات التقنية وتدنى مستوى الأجور الشهرية للمعلمين مما يضعهم تحت خط الفقر، وارتفاع كثافة الفصول، ووجود ثقافة داخل المدرسة والمجتمع المحلى مقاومة للتطوير والتغيير. وفى نهاية الدراسة تم وضع عدة مقترحات لزيادة جدوى المعونات الأجنبية في تطوير التعليم الأساسي المصري من أهمها: الاتجاه نحو اللامركزية على مستوى المحافظات مع إعطاء حرية للإدارة الذاتية على مستوى المدارس بالإضافة إلى البحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم وزيادة الموارد الذاتية.

كما هدفت الدراسة التي أجراها محمد جاد أحمد (٢٠٠٨) بغرض تحديد متطلبات الاعتماد التربوي لتحقيق الجودة، وتعرف مدى وعى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج ( ابتدائي . إعدادي . ثانوي ) بمتطلباته في ضوء التوجه نحو تطبيقه، ومن ثم وضع تصور مقترح يساهم في نشر الوعي بمتطلبات الاعتماد التربوي داخل المدارس المصرية كاتجاه نحو تحقيق الجودة للتعليم العام في ضوء الإمكانات المتاحة، وباستخدام المنهج الوصفي وبتطبيق استبانة على (٣١٠) من المعلمين والمديرين العاملين بهذه المدارس، أظهرت النتائج أن: أفراد العينة ليس لديهم الوعي الكافي بالأهداف العامة والإجرائية التي تسعى لتحقيق الإصلاح والتطوير، وليس لديهم وعى بأن المؤسسة التعليمية تهتم وتحرص على الالتزام بتنفيذ الأهداف التي تخدم دورها الذي أعدت من أجله، وأن أفراد العينة ليس لديهم الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية؛ بسبب تعودهم على أن الحكومة هي المسئولة عن كل شيء بالمجتمع المصري، وأنهم غير مدركين لأهمية التعاون بين المدرسة والجمعيات الأهلية لتدعيم التعليم، كما أظهرت النتائج أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة والاعتماد بالمدارس منها ما يتعلق بالإدارة المدرسية وأخرى تتعلق بالطالب. وقد أوصت الدراسة بضرورة استحداث وحدة بكل إدارة تعليمية تحت مسمى ( وحدة الجودة)، وكذلك تدريب الإداريين والمعلمين على أساليب ومتطلبات الاعتماد

التربوي، وتوفير الدعم المادي من خلال المشاركة المجتمعية الفعلية أو من خلال إيجاد وسيلة إنتاجية بكل مدرسة.

وعلى مستوى التعليم الجامعي هدفت دراسة محمد عواد الزيات (٢٠٠٨) إلى تعرف أهم المؤشرات التي ينبغي أن تتضمنها عملية التقييم الذاتي للجامعات وتحديد الأساليب المعتمدة من قبل الجامعات الأردنية في عملية التقييم الذاتي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب العرض التحليلي لتجارب بعض الجامعات المصرية والعراقية والفلسطينية في عملية التقييم الذاتي، وعرض تجربة الأردن متمثلة في جامعة البلقاء التطبيقية نموذجا لعملية التطبيق. وقد توصلت الدراسة من خلال عرض وتحليل تجارب بعض الجامعات العربية وتجربة جامعة البلقاء التطبيقية إلى: وضع الخطوات التفصيلية في عملية التقييم الذاتي بدءً من وضع الدليل لعملية التقييم الذاتي، وتشكيل فرق العمل، ووضع المؤشرات المطلوبة في عملية التقييم الذاتي، وضع الجداول، وتحديد المدة الزمنية لعملية التقييم الذاتي، وأن المقارنات أظهرت اختلاف تقارير التقييم الذاتي للجامعات المختارة ، فبعض التقارير تقيم أداء الجامعات مع نفسها عبر فترة زمنية، والبعض الآخر قارن أداءه مع المعايير العالمية، وآخر قارن أداءه مع الجامعات العربية وهكذا، فضلا عن أن معظم التقارير لم تحدد على وجه الدقة جوانب القوة والضعف في الأداء، وربما يرجع ذلك إلى أن عملية التقييم الذاتي تكون مرتبطة برئيس الجامعة وغير مستقلة استقلالا تاما عن مركز القرار وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع أدلة إرشادية موحدة للتقييم الذاتي للجامعات العربية يتم الاسترشاد بها في عملية التقييم، كما ينبغي الاستفادة من نتائج تقارير التقييم الذاتي في تحسين جودة أداء الجامعات.

وفي رؤية مستقبلية هدفت دراسة فاطمة الزهراء سالم (٢٠٠٨) إلى وضع إستراتيجية لإحراز تحول تدريجي وشامل في النموذج التربوي العربي، يستهدف كافة عناصر العمليات التربوية والنظم ومخرجات التعلم، ونموذج المعلم والإدارة التربوية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومدخل التحليل البيئي SOWT Analysis لتحليل الوضع الراهن للتعليم، ودراسة التحديات العالمية المعاصرة التي تقف حجر عثرة أمام الارتقاء بالتعليم، وقد شملت هذه التحديات: تحدى الأمن المجتمعي، وتحدى الندرة، وتحدى القدرة، ومن ثم تم استشراف مستقبل التعليم العربي من خلال عرض بعض التوجهات المستقبلية وآليات تفعيل الإستراتيجية وذلك من خلال طرح بعض السيناريوهات المستقبلية التالية لإصلاح التعليم تمثلت في: السيناريو المرجعي، وسيناريو الدولة الأصولية، وسيناريو الليبرالية الجديدة، وأخيرا سيناريو المجتمع المدني.

ومسايرة للاتجاهات والتحولات المعاصرة التي تؤكد على ضرورة الاعتماد على الإصلاح المدرسي كمدخل لتجويد وتطوير التعليم هدفت دراسة سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩) إلى تعرف كيف يمكن تمكين مديري المدارس الثانوية العامة لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال تحديد أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية وركائزها، وتحديد أهم مداخل عملية الإصلاح المدرسي ومراحله، ومعرفة اتجاهات مديري مدارس الثانوية العامة في مصر نحو أبعاد التمكين ومؤشرات عملية الإصلاح المدرسي، ومعرفة إلى أي مدى يؤثر

تمكين المديرين في تحقيق عملية الإصلاح المدرسي، ووضع تصور مقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق الإصلاح المدرسي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لها، وتم تطبيقها على عينة (١٤٣) مديرا وناظرا بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم مؤشرات الإصلاح المدرسي تتمثل في وجود رؤية مشتركة للعاملين حول هدف العمل المدرسي، وتوافر قاعدة بيانات تكنولوجية دقيقة وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وسيادة مبدأ المشاركة وجماعية العمل، وأن وجود قوانين ونظم تحكم العمل المدرسي تشجع على الابتكار وتوضع في إطارها خطة تحسين وإصلاح المدرسة، وعلى أساسها يتم بناء قدرات العاملين لتتلاءم مع متطلبات عملية الإصلاح فضلا عن توفير المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب، وتوفير مناخ مناسب يسمح بالمشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، والشفافية والمصارحة بين العاملين والمديرين، والتعامل مع المدرسة كوحدة متكاملة ومتناسقة داخليا خارجيا_ تعد من المؤشرات الرئيسة التي يمكن من خلالها قياس عملية الإصلاح المدرسي، وتحقق هذه المؤشرات يحتاج إلى مراجعة القوانين والقرارات التي تحد من فعالية العمل المدرسي، وفى نهاية الدراسة تم وضع تصور مقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي.

كما هدفت دراسة صلاح الدين غنيم (٢٠٠٩) إلى رصد دور المشروعات الخمسة (مشروع التعلم النشط، ومشروع المدرسة الفعالة، وبرنامج تطوير التعليم، ومشروع تطوير ١٠٠ مدرسة بمحافظة القاهرة، ومشروع جوائز الامتياز المدرسي ) التي تم اختيارها لدعم برامج الإصلاح المدرسي في تحسين جودة المدرسة المصرية، وفى ضوء ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام الأدوات المتمثلة في: مقابلة مع بعض المسئولين عن هذه المشروعات واستبانة وجهت للقيادات التعليمية والمدرسية بالمدارس المشاركة في هذه المشروعات. وقد استعرضت الدراسة المشروعات الداعمة لبرامج الإصلاح المدرسي في مصر، وقدمت تصورا مقترحا لتفعيل دور هذه المشروعات في تحسين جودة المدرسة المصرية مؤسسا على إعطاء فرص حقيقية لأن يتم الاصلاح ذاتيا باعتماد المدارس على إمكاناتها للتطوير والتحسين.

وهدفت دراسة محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة (٢٠٠٩) إلى تعرف أسس الاعتماد وضمان الجودة في مدارس التعليم الأساسي وتحديد متطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسي لضمان الجودة والاعتماد، وكذلك تعرف واقع المتطلبات اللازمة للاعتماد وضمان الجودة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة، ووضع تصور مقترح لتوفير هذه المتطلبات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استمارة جمع البيانات وإجراء مقابلات مع فريق إدارة الجودة بالمدارس، كما تم تطبيق استبانة تتعلق بالصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة والاعتماد على عينة بلغت (٢٣٦) من رؤساء فريق قيادة التطوير بالمدرسة ( مدير/ ناظر المدرسة) بجميع الإدارات التعليمية بمحافظة البحيرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة والاعتماد منها: ضعف الوعي بثقافة الاعتماد لدى أفراد المجتمع المدرسي

وضعف مهارات إدارة المدرسة في توفير بيئة إنسانية ميسرة للتواصل، وقصور المرافق والتجهيزات، وتراجع دور القيم المهنية وأخلاقيات وآداب المهنة، وقصور السلطات الممنوحة لمدير المدرسة مقابل مسئولياته.

ولتعرف فعالية عملية الاعتماد في تحسين أداء المدرسة تعرضت تحليليا دراسة ستاركوفيتش Starkovich, D. (2010) لآراء العاملين بمدارس الكاثوليك الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية حول دور عملية الاعتماد في تحسين جودة المدارس الابتدائية، وكذلك تعرف آرائهم حول أهمية إشراك أصحاب المصلحة من المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ورجال الدين في عملية الاعتماد ودراسة دلالة الفروق بين آراء العاملين بمدارس الكاثوليك بولاية تكساس باختلاف: التدريب . النوع . الدرجة العلمية . عدد سنوات الخبرة وقد تم تطبيق استطلاع رأى على عينة بلغت (٦٥٠٠) من العاملين بمدارس الكاثوليك في (١٥) منطقة بولاية تكساس الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عملية الاعتماد تدعم جهود الإصلاح المستمر للمدارس، كما أن العاملين بالمدارس يوافقون على إشراك أصحاب المصلحة في عملية الاعتماد داخل المدارس، كما أشارت النتائج إلى أن دورة الاعتماد التي تقدر بـ (١٠) سنوات تحدث تحسينات قصيرة الأجل وطويلة الأجل في النظام التعليمي داخل المدارس، وأن التحسينات طويلة الأجل كانت الأكثر تكرارا، وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العاملين بمدارس الكاثوليك الابتدائية حول دور عملية الاعتماد في تحسين جودة المدارس، وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية كافية في الاعتماد لجميع العاملين بالمدارس.

ولتعرف أثر التمويل على نظام وعملية الاعتماد في مدارس ولاية الميسيسيبي، ومن خلال عرض وتحليل أوجه التمويل الحكومي بالولاية أظهرت نتائج دراسة ليونارد وجينيفر Leonard, E.B & Jennifer, A.L. (2010) أن التمويل يعد عاملا مهما في تطبيق نظام الاعتماد بهذه المدارس، كما اتضح أن المدارس ذات الأداء المنخفض تحتاج إلى مستويات عالية من التمويل لاستكمال ما ينقصها من احتياجات لتحريكها إلى مستويات أعلى من الاعتماد بينما تتطلب المدارس ذات الأداء الأعلى تمويل أقل مقارنة بالأخرى لإنجاز أو الحفاظ على مستوى أعلى من الاعتماد.

وهدفت دراسة محمد مصطفى السحيل(٢٠١٠) أيضا إلى تقصي واقع الإصلاح المتمركز على المدرسة بمدارس محافظة الدقهلية وتعرف المعوقات التي تواجه تطبيقه، ومتطلبات تفعيل هذا النوع من الإصلاح، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتم إعداد استبانة تم تطبيقها على (٢٢) مدرسة من مدارس محافظة الدقهلية، وفى داخل كل مدرسة تم تطبيق الاستبانة على (١٥) فردا من: مديري المدارس، المعلمين، الإداريين، المشرفين ومسئول وحدة التدريب بالمدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن وزارة التربية والتعليم في مصر تتبنى مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة؛ وذلك لما يتضمنه من توجهات فكرية تربوية للتغيير والتطوير، كما أن تطبيق الإصلاح المتمركز على المدرسة يواجهه مجموعة من المعوقات منها: سيادة الطابع المركزي في إدارة التعليم، واستخدام أساليب التقويم التقليدية التي ترسخ الحفظ والتلقين، وغياب نظام

المتابعة والمساءلة الفعال وتوكيد الجودة بالمدارس، وسيطرة أساليب التدريس التقليدية المتمركزة على المادة الدراسية، ومركزية التشريعات المالية والإدارية التي تنظم العمل بالمدرسة.

وهدفت دراسة حسين بشير محمود (٢٠١٠) إلى إبراز أهمية عمليات الاعتماد للمؤسسات التعليمية في تعرف أهم ايجابيات وسلبيات التعليم بنوعياته المختلفة ( تعليم: عال، وجامعي، وقبل جامعي، وأزهري)، ودورها في إصلاحه، بما يتسق واحتياجات المجتمع المصري وتراثه ومتطلبات عمليةٍ التنمية المجتمعية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقدمت عرضا لمفهوم الاعتماد وأنواعه وبعض النماذج العالمية في مجاله. وتوصلت النتائج إلى أن الجهود التي تقوم بها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تستهدف إحداث نقلة نوعية في مدخلات ومنظومات مؤسسات التعليم المختلفة وعملياتها للحصول على مخرجات تعليمية عالية الكفاءة والجودة يمكن اعتمادها؛ الأمر الذي يؤدى إلى إصلاح التعليم بكافة مستوياته وتحديثه.

وبذات الاهتمام هدفت دراسة دينا ماهر عاصم (٢٠١٠) إلى تعرف واقع نظام الاعتماد للتعليم قبل الجامعي في مصر، وتعرف نظم الاعتماد وضمان الجودة في بعض الدول الأجنبية والوقوف على فلسفتها وأهدافها ومعايير أداء المؤسسات التعليمية ونظم تقويمها، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير نظام الاعتماد وضمان جودة التعليم العام في مصر، واتبعت هذه الدراسة المنهج المقارن، كما تم استخدام مدخل النظم لتحليل النظام موضوع الدراسة، تحليلا نسقيا وإبراز نواحي القوة والضعف فيه وإظهار المشكلات التي يواجهها كما ونوعا، من خلال عرض أوجه الشبه والاختلاف بين دول المقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية . فرنسا . المملكة المتحدة ـ كندا) ومصر، في السياق المجتمعي وهيئات ضمان الجودة والاعتماد بما فيها أجهزة التفتيش على التعليم والأجهزة المستقلة لاعتماده من حيث: نشأتها وإدارتها وعملية ضمان الجودة والاعتماد، وخلصت الدراسة إلى تحديد عدة محاور أساسية يجب مراعاتها وتأسيسها في الواقع لنجاح نظام ضمان جودة التعليم قبل الجامعي منها: الاهتمام بالسياق المحلى والدولي لنجاح جهود جودة التعليم، وتوفير التمويل اللازم لتحقيق الجودة وضمانها، بناء ثقافة مجتمعية داعمة لعملية الاعتماد والجودة، واعتبار التطوير أساس جودة التعليم قبل الجامعي، وتوفير التعليم قبل الجامعي للجميع وضرورة مشاركة المجتمع المدني والجمعيات الأهلية وإيمانها بعملية الاعتماد.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

في ضوء الدراسات والبحوث التي سبق عرضها والتي اهتمت بموضوع الجودة والاعتماد في ضوء المعايير القومية للتعليم، يمكن استخلاص بعض الدلالات المهمة التي ترتبط بموضوع هذا البحث، والتي تلقى الضوء على موقع هذا البحث منها، وهى:

- تدور معظم الدراسات حول إبراز المفاهيم الخاصة بالجودة والاعتماد وعرض المصطلحات المرتبطة بهما، وكذا إلقاء الضوء على اختلاف أساليب تطبيق الجودة، وأنواع الاعتماد، كما في دارسة: (محمد على عزب و طلعت حسيني إسماعيل، ٢٠٠٩)، (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة، ٢٠٠٩)

(تيسير اندراوس، ٢٠٠٨)، كما أوضحت دراسة (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة، ٢٠٠٩) بعض متطلبات الجودة والاعتماد بالمدارس.

- تصدت بعض الدراسات إلى عرض المعوقات التي تقف في سبيل تطبيق نظام الجودة والاعتماد بالمدارس والتي نتجت عن ضعف ثقافة الجودة وقصور الإمكانات والتدريب، كما في دراسة: (السيد محمد ناس، ٢٠١٠)، (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة، ٢٠٠٩)، (تيسير اندراوس، ٢٠٠٨ ) (محمد جاد أحمد، ٢٠٠٨)، (عبد العزيز عبد الهادي الطويل، ٢٠٠٧)، وسوف يتعرض هذا البحث لدراسة المعوقات التي تواجه أعضاء مكاتب الدعم الفني للجودة بإدارات التعليم لمساعدة المدارس للتهيئة للجودة والاعتماد ببعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، فضلا عن تعرف أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكاتب وحدة الجودة لتهيئة هذه المدارس للجودة والتقدم للاعتماد.
- استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسات، بينما استخدمت دراسة (دينا ماهر حسين، ٢٠١٠)، (محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة، ٢٠٠٩) المنهج المقارن، كما استخدمت دراسة (عادل عبد الفتاح سلامة، ٢٠٠٠) أسلوب تقويم البرامج ومراجعتها (بيرت) ( P.E.R.T)، وسوف يستخدم هذا البحث المنهج الوصفي معتمدا على الاستبانة أداة لجمع البيانات.
- ركزت الدراسات السابقة العربية في أغلبها حول الجانب النظري، في حين تناولت دراسات أخرى جانب ميداني، وتنوعت الأدوات المستخدمة فيه من: استبانات، مقابلات، وقد ساعد هذا الباحث في تحديد محاور الاستبانة المتعلقة بالمعوقات.
- شملت العينة في الدراسات السابقة رؤساء قيادة التطوير بالمدرسة ( مدير/ ناظر المدرسة)، والمعلمين والمديرين العاملين بمدارس التعليم العام (ابتدائي . إعدادي . ثانوي)، وسوف يقتصر تطبيق أداة هذا البحث على عينة من المعلمين المشاركين في فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي، وكذلك عينة من أعضاء وحدة الجودة ببعض إدارات التربية والتعليم بمحافظة المنيا.

ويمكن تحديد مدى استفادة هذا البحث من الدراسات السابقة في بلورة بعض الرؤى المتعلقة بهذا البحث، سواء في اختيار الموضوع أو تحديد وصياغة مشكلته، وبالاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، وصياغة تساؤلات هذا البحث، وأهدافه، وبناء الإطار المفاهيمي فيما يتعلق بالتطوير والإصلاح، والجودة والاعتماد، وأساليب التقييم الذاتي للمدارس وعلاقته بتطوير وإصلاح التعليم.

- **خطوات الدراسة** :

تنتظم الدراسة في خطوات ترتبط أساساً بتساؤلاتها وأهدافها كما يلي:

- **أولاً: عرض الإطار النظري للدراسة متضمناً إجابة بعض تساؤلاتها وذلك باستقراء أدبيات المجال حول كل من** :

- إصلاح التعليم: مفهومه، أهدافه، التحديات التي تواجهه، والفرص والبرامج والمبادرات الحالية لإصلاح التعليم في مصر.

- التقييم الذاتي: مفهومه، أهدافه، الأسس التي يقوم عليها، ومؤشراته.

• **ثانياً: الدراسة الميدانية وتتضمن ما يلي:**

- بناء أداة الدراسة: استبانة حول دور عملية التقييم الذاتي في تطوير وإصلاح التعليم.
- تطبيق الأداة على عينة الدراسة.
- عرض وتحليل البيانات إحصائيا.
- مناقشة وتفسير النتائج.

• **ثالثا : تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.**

• **الإطار النظري للدراسة :**

• **التقييم الذاتي في ضوء المعايير القومية للتعليم: الجودة والإصلاح والتطوير والمفاهيم المرتبطة :**

ظهرت الحاجة إلى الجودة الشاملة (Total Quality) لتحسين الإنتاجية خلال الأربعينات من القرن العشرين على يد إدوارد ديمنج Edward Deming والذي لقب بأنه أبو ثورة إدارة الجودة الشاملة_ فضلا عن إسهامات جوزيف جوران Joseph Juran وفيلب كروسبي Philip Crosby _حيث وضع الأساس لعملية الضبط ونظرية التحسين في الإدارة من خلال برنامج متكامل يتكون من أربع عشرة نقطة (محمد توفيق ماضي، ١٩٩٥، ٢٩، أسامة محمد شاكر، عمر أحمد أبوهاشم، ٢٠٠٩، ١٣٨):

- ايجاد نوع من الاتساق بين الأهداف.
- أن يتم قيادة المنظمة نحو التغيير.
- أن يتم بناء الجودة في المنتج، ويجب التوقف عن الاعتماد على الفحص بقصد اكتشاف الأخطاء.
- خلق علاقات طويلة الأجل مع الأطراف المتعاملة مع المنظمة .
- تحسين المنتج ومستوى جودته والخدمات التي تقدم بشكل دائم.
- أن يبدأ التدريب فورا.
- أن يتم التركيز على دور القيادة في عملية التطوير (وجود قيادة فعالة).
- تشجيع فريق العمل لإزالة الخوف لديهم.
- تشجيع العلاقات والاتصالات بين الأقسام( الإدارات) المختلفة.
- ألا يتم تهديد العاملين وتوجيه اللوم إليهم.
- تشجيع فريق العمل على تحسين طريقتهم في الأداء.
- تنمية الشعور بالانتماء والاعتزاز لدى فريق العمل.
- إعداد برنامجا جادا للتعلم والتحسين .
- تحفيز جميع أفراد العمل على المشاركة في عملية التغيير ومتابعته.

ومن الملاحظ أن الجودة في بدايتها قد ارتبطت بالمفاهيم المستعارة من مجالات الأنشطة الاقتصادية أو الإنتاجية، فمنذ أن عرف الإنسان التصنيع وهو يحاول تحسين ما ينتجه من خلال تحديد درجة جودة لهذا المنتج للحصول على نوعية جيدة من الحياة، وعليه أصبح الاهتمام بالجودة ظاهرة عالمية، ولغة عمل دولية إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر، عصر الجودة الشاملة ( ديان بون ، ريك جريجز، ١٩٩٥،٩)، ومن ثم تحرص النظم المجتمعية

المختلفة – ومنها التعليم – على تحديد مستويات قياسية معتمدة تهدف إلى الوصول لرؤية موضوعية ودقيقة لمكونات النظام(المدخلات، والعمليات والمخرجات) تحقيقا للجودة الشاملة، كما أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في العقود القادمة لزيادة الإنتاجية وتحسين الفاعلية (أحمد إبراهيم أحمد،٢٠٠٣، ١٤١).

ويشير عبد المنعم محيي الدين عبد المنعم ( ٢٠٠٠، ٩٨- ٩٩) إلى أنه إذا كانت الجودة قد شاع تداولها في مجالات الأنشطة الاقتصادية أو الإنتاجية بعامة، فمن الأهمية بمكان أن تعرف الجودة طريقها إلى أحد أكبر وأهم القطاعات الاجتماعية وهو قطاع التعليم من منطلق عدة عوامل يمكن توضيحها فيما يلي: تغير نظرة المجتمع للتربية من أنها نظام خدمات، إلى نظام إنتاج يُقيم في ضوء كلفته والعائد منه، وأن النظام التعليمي لم يعد يعمل بمعزل عن النظم المجتمعية الأخرى، حيث تتوقع تلك النظم من النظام التعليمي أن يوفر لها مخرجات في مستوى جودة تتناسب مع احتياجاته، وأن النظام التربوي كنظام مجتمعي لا بد أن يطور أهدافه، وعملياته، لتجويد مخرجاته لتتلاءم مع المتغيرات المتسارعة التنافسية التي يمر بها العالم الآن، فضلا عن أن بعض الاقتصاديين ينظرون للمدرسة نظرة المصنع من حيث المدخلات والمخرجات، ويضيف إلى هذا محمود عباس عابدين ( ٢٠٠٠، ٣١٨- ٣٢٠ ) مجموعة متداخلة ومتفاعلة من العوامل التربوية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي كانت وراء زيادة الاهتمام بجودة التعليم، ولعل من أهمها: ردود فعل التوسع التعليمي وما صاحبه من تفاؤل واسع، وظهور ضغوط اجتماعية جديدة على المدارس، والتغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي، وضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها. ومن هذا المنطلق خطت وزارة التربية والتعليم في مصر خطوات واسعة تمثلت في وضع وتنفيذ وثيقة للمعايير القومية للتعليم، للحكم على جودة التعليم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٧٤.٨٦).

ولعل ما سبق يستدعي بالضرورة التعرض تحليليا لعدد من المفاهيم الأساسية المرتبطة بمجال البحث لتعرف الدلالة والعلاقة بينها حتى يمكن تكوين رؤية نظرية موضوعية تدعم الممارسة الواقعية لعمليات التقييم الذاتي للمدارس للوصول إلى التطوير والإصلاح المنشود في ضوء المعايير القومية للتعليم.

- **مفهوم الجودة في التعليم**:

لغة تعرف الجودة في مختار الصحاح (جودة) بفتح الجيم وضمها أي صار جيدا (محمد بن أبي بكر الرازي، ١٩٧٢، ١٣٢)، وفي المعجم الوجيز (تجود) في العمل: تأنق فيه، و(استنجاد) الشيء: عده جيدا، و(الجيد) من كل شيء: خلاف الرديء (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ١٢٥- ١٢٦)، ويعرفها قاموس ويبستر ( Webster, 1999, 1031) بأنها درجة من الامتياز Excellence لسمة أو شيء ما بحكم موقعه أو مكانته، و الامتياز هنا طبقا للمعجم الوسيط يعنى: حالة من التفوق بجدارة والحصول على درجات نادرة (مجمع اللغة العربية،

١٩٨٥، ٩٢٩). وتعرف الجودة اصطلاحا وطبقا للتفكير المنظومي بأنها مجموعة من الحلقات المتصلة والمتداخلة، لما أطلق عليه سمير محمد عبد العزيز (١٩٩٩، ٩- ١١) ثلاثية الجودة وتشمل: جودة التصميم وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل، وجودة الأداء وتعنى القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة، وجودة المخرج وتعنى الحصول على منتج وخدمات وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

وينظر ليستون كولين (Colleen, Liston 1999, 8-19) إلى تعريف جودة التعليم باعتبارها نظام فعال يهدف إلى تهيئة بيئة العمل، والتوظيف الأمثل للموارد، والالتزام بتقويم كافة الأنشطة التعليمية ومراجعتها لإحداث التنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع دون التركيز فقط على النتائج المتوقعة من العملية التعليمية، وتبعا لأسلوب تحليل النظم يعرف فتحي درويش عشيبة ( ١٩٩٩، ٦٤٢ ) جودة التعليم بأنها جملة الخصائص والمعايير التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية من المدخلات والعمليات والمخرجات، والتي تلبى حاجات المجتمع ومتطلباته، وحاجات المتعلمين ورغباتهم التي تتحقق من خلال التوظيف الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية. ويذهب أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠١، ٣٦٤ ) إلى أبعد من ذلك فيؤكد على أهمية التحسين الدائم والمستمر للمخرجات التعليمية باعتبارها مسئولية شراكة تربوية بين المؤسسة التعليمية ومؤسسات المجتمع، في تعريفة لجودة التعليم بأنها تعنى إيجابية النظام التعليمي والتحسين الدائم للمنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة التعليمية لتحقيق أهدافها وإرضاء العملاء من المؤسسات المجتمعية الأخرى.

- **التطوير، والتجديد، والاصلاح استراتيجية للتغيير**

يتطلب الفهم التربوي في كثير من المناقشات والبحوث العلمية الوقوف والاتفاق على المصطلحات الرئيسة المثار حولها النقاش أو الجدل حتى يمكن جعل الموضوع مجال الدراسة أو النقاش واضحا لا يكتنفه سوء الفهم أو الغموض، وعليه يمكن عرض وتحليل عددا من المفاهيم المرتبطة والتي قد يحدث بينها تداخل أو قد تستخدم كمترادفات في أحيان أخرى.

يُستخدم مصطلح التطوير في جميع ميادين الحياة، وبمعاني مختلفة كمرادف للتنمية والتحديث، ولغة يشير إلى التغيير أو التحويل من حال إلى حال، فطبقا للمعجم الوجيز تعني كلمة (تطور): تحول من طوره، و(التطور): التغير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق أيضا على حالة التغير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٣٩٦)؛ إلا أنه يجب الأخذ في الاعتبار أن التطوير فعل قصدي قائم على أسس علمية مخططة بغرض الانتقال من حال إلى حال أفضل منه، وهذا ما يوضحه المعنى الاصطلاحي بوصفه التحسين وصولا إلى الأهداف المرجوة بصورة أكثر فعالية وكفاءة؛ ليكون التطوير التربوي Educational Developing تحسين العملية التربوية وصولا إلى الأهداف المنشودة بصورة أكثر فعالية وكفاءة

(محمد السيد علي،١٩٩٨، ١٠٢)، وهذا ما سبق وأن أكد عليه مراراً سعيد إسماعيل علي (١٩٩٣، ٦١) بأن تطوير النظام التعليمي يُعني بعمليات التغيير والتجديد التي تتلافى أسباب ومصادر الخلل وجوانب الضعف في المنظومة التعليمية، وذلك في إطار رؤية فلسفية تربوية مستمدة من احتياجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية، وبنفس وجهة النظر هذه يشير مصطلح تطوير التعليم إلى ذلك التغيير الكيفي والكمي في أحد أو بعض أو جميع مكونات النظام التعليمي بما يؤدى إلى رفع كفاءة النظام التعليمِي في تحقيق غاياته من أجل التنمية الشاملة في الحاضر والمستقبل استنادا إلى دراسة أنظمة المجتمع المختلفة والمؤثرات الداخلية والخارجية المعاصرة والمستقبلية ذات العلاقة به ( فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٥: ١٠٤). ويذكر رمزي كامل حنا الله وآخرون(١٩٩٨،١٦٠) أن التطوير التربوي: عملية ترمي إلى تحسين الأداء التربوي والارتقاء بالمنتج التعليمي؛ وذلك بتطوير عامل أو أكثر من عوامل العملية التعليمية طبقاً لمعايير محدَّدةٍ. يتضح من ذلك أن الهدف الأساسي للتطوير هو التحسين، وفي هذا الشأن يشير محمد توفيق سلام (٢٠٠٧، ٢٠) إلى أن المعنى الاصطلاحي للتحسين هو جعل النظام أحسن، وهذا يعني أن النظام (حسن) لكنه يراد زيادة تحسينه.

مما سبق يتضح أن التطوير عملية تهدف إلى التحسين والارتقاء بالعملية التعليمية تدريجيا وليس بصورة جذرية أو ثورية، كما إنها تؤمن بصلاحية الوضع الراهن للنظام التعليمي وبالوظائف التي يؤديها كل عنصر من عناصره، وتطمح وتعمل على تجويد ما هو قائم للوصول به إلى حال أفضل.

ويشير التجديد في اللغة العربية إلى الاستحداث، فجدد الشيء أي صيره جديدا، واستجد الشيء أي صيره جديدا (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٣، ٩٤)، وعادة ما ينظر إلى التجديد على أنه شيء جديد أكثر من كونه إعادة ترتيب أو تنظيم شيء موجود سلفا (شبل بدران، جمال الدهشان،٢٠٠٠، ١٤)؛ بينما يتم اشتقاق المصطلح في اللغة الانجليزية من فعلين أساسيين الأول Innonate بمعنى يبتدع أو يبتكر أو يجدد، والثاني Renovate بمعنى يجدد أو يصلح، وبذلك يكون التجديد من الفعل الأول Innovation بمعنى الاستحداث في حين يكون المصدر من الفعل الثاني Renovation بمعنى الإحياء أو الترميم (منير البعلبكي، ٢٠٠٦، ٢٠٩، ٣٢٠).

وفي مجال التعليم يشار إلى التجديد التربوي Educational Renovation على أنه كل فكرة أو ممارسة جديدة تتم في سياق معين، ويعرف أيضا بأنه عملية تغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه بغرض رفع كفاءته وزيادة فعاليته وجعله أكثر ملاءمة للظروف الآنية والمستقبلية في المجتمع الذي يوجد فيه (روبرت ماكلين، ١٩٩٢، ٤٣٤)، كما يرى حسن حسين البيلاوي (١٩٩٨، ٩-١٠) أن التجديد التربوي يعني الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق في النظام التعليمي، وعلي المستوى الصغير(الضيق) Micro Level ، وقلما يتضمن المصطلح بهذا المعنى أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية على المستوى الكبير(الواسع) MacroLevel، ويوضح ذلك محمد عبد الحميد محمد(٢٠٠٠،٢٥٧-٢٨٦) عندما يشير إلى أن عملية التجديد ليس بالضرورة أن

تعنى بكافة العناصر أو المفردات المكونة للنظام وإنما تعنى بتحديد الأولويات للعناصر المراد تجديدها من حيث درجة الأهمية أو من حيث التعاقب الزمني في رؤية متكاملة ومرنة.

وبنفس المنطلق التحليلي يمكن النظر لمصطلح الإصلاح في التربية Reform in Education على أنه كل تغيير مقصود لتحسين الفكر والمفاهيم النظرية والممارسات التطبيقية للتربية (رمزي كامل حنا الله وآخرون ١٩٩٨، ١٦٠)، في حين يعرفه حسن حسين البيلاوي (١٩٩٨، ٩-١٠) بأنه التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي، على المستوى الكبير Macro Level أو بعبارة أخرى تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية، التي تؤدي إلى تغيرات في المحتوى، والفرص التعليمية، والبنية الاجتماعية أو في أي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد ما. يتضح من ذلك أن إصلاح التعليم يعني إعادة النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء مجموعة من الدراسات التقويمية مع البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة ورؤى مستقبلية للنظام التربوي، وفى هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار ( فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، ٢٠٠٥، ٣٣- ٣٤)، ونتيجة للعلاقة والتداخل الذي لا يمكن إغفاله بين التجديد والإصلاح يشير محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٠، ٢٥٧- ٢٨٦) إلى أن الإصلاح التربوي يعد تجديدا يطبق على مستوى النظام التربوي بأكمله؛ حيث يمثل الإصلاح الجهود التي تبذل في جميع قطاعات النظام التعليمي أثناء إجراء التغيير، وغالبا ما تتجاوز آثاره ونتائجه النظام التعليمي إلى جميع مؤسسات المجتمع الأخرى.

وتأكيداً على الدور المؤسسي في عمليات الإصلاح ي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد متنأأيعرف حسين بشير محمود (٢٠٠٧، ٢٣٥- ٢٦٥) إصلاح التعليم بأنه تلك الجهود والأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية المسئولة عن التعليم والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم في عمليات تطوير التعليم وتحديثه، وما تحدثه هذه العمليات من تغيرات وتحولات في التعليم، وهو عمل مخطط ومقصود ونظام متكامل، ويتطلب توافر مناخ موات، وكوادر مؤهلة وإمكانات مادية، وتكنولوجيا متقدمة، ودعم من الدولة، وهو ما ينبثق من السياسة التعليمية للنظام، وفي هذا الشأن أشارت هيلين كونيل Connell, Helen (1998, 37) إلى عدد من الخصائص التي يتصف بها الإصلاح منها أنها عملية معقدة وتحتاج لرؤية متكاملة لكل مكونات النظام المراد إصلاحه، وأنها عملية ديناميكية وبها تداخلات غير متوقعة، وأنها تحتاج دائما لموارد مادية وبشرية معدة لذلك الإصلاح.

وفي محاولة للربط بين التخطيط وكل من الإصلاح والتجديد يؤكد إنبار (Inbar, D., 1996, 22-23) على أن التخطيط الشامل يؤدى إلى إصلاحات تربوية، بعضها يعد تجديدا في طبيعته، وأن الحد الفاصل بين الإصلاح والتجديد من الصعب جدا رسمه، وعليه يمكن رؤية الإصلاحات التربوية كمجهودات ضخمة، تتطلب دعما تشريعيا، ويعرف بأنه إعادة بناء وتركيب للنظام، وتأسيس طرق وتدخلات بديلة تحول الطرق التقليدية لأداء الأشياء

إلى حلول مبتكرة للمشكلات المزمنة، والتغييرات الجذرية هنا تتضمن رؤية لما ينبغي أن يكون وفي الغالب تكون مختلفة عما هو كائن بالمؤسسة، لكن التجديد تغيير يتعلق بالجهد المبذول لتحسين المواقف الموجودة حاليا لتجنب الأزمات فالتغيير هنا يحاول أن يجعل ما هو قائم أكثر كفاءة وفاعلية بدون إحداث قلقا أو اضطرابا للترتيبات والتكوينات التنظيمية، إن مثل هذه التغييرات تجرى بناء على افتراض أن الأهداف التنظيمية والبناء المؤسسي الموجود كافية بصفة أساسية وأن الممارسات فقط تحتاج تصحيح.

ولعل هذا ما خلصت إليه دراسة فاطمة نتاج رياض (٢٠٠٩، ١١٧) في أن الإصلاح قد يتأتى نتيجة لمجموعة من التجديدات المتتالية، وأنه يحتاج إلى تغيير شامل يبدأ من القاعدة الفلسفية في المجتمع، ويشمل كل مكونات المنظومة وينعكس ذلك على باقي الأنظمة الفرعية الأخرى بالمجتمع باعتبار النظام التعليمي نظاما مفتوحا يؤثر ويتأثر بما يحيطه من بيئة ومؤسسات اجتماعية، وأن التجديد قد يكون حلقة من حِلقات الإصلاح، وإنه يأتي من خلال عرض فكرة جديدة قد يحتاج للتجريب أولا، كما يحتاج إلى تخطيط ومدة زمنية تقل عن الإصلاح.

وعندما يطبق المفهوم على مستوى الممارسة الفعلية بالمدرسة فإن الإصلاح المتمركز على المدرسة أو ما تطلق عليه (Hertling, Elizabeth, 2000, 1) الإصلاح الشامل للمدرسة وتعرفه "بأنه تلك العلمية التي تسعى (تهدف) إلى تغيير جميع عناصر البيئة الفاعلة في المدرسة لكي تتوافق هذه العناصر مع رؤية مركزية موجهة".

وبرؤية تحليلية أكثر وضوحا يعرفه بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩، ٣٦٧) بأنه مدخل منظومي لإعادة تنظيم المدرسة بشكل كامل يأخذ في اعتباره جميع عناصر المنظومة (المدخلات، العمليات، المخرجات)، ويستخدم في سبيل ذلك البحوث العلمية لينتقل من البرامج الجزئية للإصلاح إلى خطة موحدة له تركز على التحصيل الأكاديمي للطلاب، توفر له الخطة آلية لقيادة التغيير التنظيمي في المدرسة ومقابلة المستويات المعيارية للمناهج الدراسية وخلق برامج للتنمية المهنية ومشاركة فاعلة من الأسرة والمجتمع وبيئة مدرسية داعمة لجهود الإصلاح.

ويبدو أن محاولات التطوير والإصلاح التعليمي التي ارتأتها الوزارة _لأنها تأتي من أعلى إلى أسفل_ لم تحقق المنشود منها فبدأ التوجه إلى أن يبدأ التطوير والإصلاح من الداخل ومن القاعدة الأساسية لتنفيذ السياسة التعليمية (المدرسة)؛ حتى نضمن إيجابية القائمين على شئونها لتحقيق التطوير والإصلاح الذي يرغبون فيه وفق إمكاناتهم وأيضا في ضوء طموحات المجتمع وفق معايير قياسية محددة تضمن الجودة والتميز للمؤسسة.

وفي هذا الشأن يؤكد محمد منير مرسي أن بعض برامج الإصلاح قد تفشل لأنها لم تستند إلي الفلسفة الاجتماعية السائدة، وأن كثيرا من محاولات الإصلاح تفشل بسبب قلة الموارد المالية المتوافرة لها، فإصلاح التعليم في مصر وتحسين خدماته قد يحتاج إلى أموال طائلة لا يمكن تدبيرها وهنا يكون

التجديد (الإصلاح المرحلي) بديلا مناسبا(١٩٩٩، ٢٤)، فضلا عن الصعوبات المرتبطة بدرجة رغبة النظام في التغيير، وأحيانا مقاومته للتغيير، وقد يكون ذلك مبررا لتقبل التجديد (الاصلاح التدريجي) عن الإصلاح الشامل لأنه سيلاقي مقاومة شديدة من النظام.

وتوضح هيللن كونيل (Connell, H., 1998, 37) أن عمليات الإصلاح تتصف بأنها:

- تشكل من المحتوى التشريعي،
- معقدة وتحتاج لرؤية متكاملة لكل مكونات النظام المراد إصلاحه،
- ديناميكية وبها تداخلات غير متوقعة،
- تحتاج دائما لموارد مادية وبشرية ضخمة مهيئة لذلك الإصلاح.

ولهذا يري انبار (Inbar, D., 1996, 24) أن التجديد يجب أن يبدأ من داخل مكونات النظام ثم خارجه، وبذلك سيعطي فرصة عظيمة لإنجازه، وعليه فيجب مناقشة كل خطوات التجديد والتخطيط له داخل النظام وخارجه وعلاقة كل مكوناته ببعضها البعض وتأثيرها على التجديد.

يتضح من التحليل السابق أن المصطلحات الثلاثة (التطوير، التجديد الإصلاح) ترتبط ارتباطا وثيقا وتحمل قدرا وقاسما مشتركا بمفهوم التغيير باعتباره فعل إرادي مخطط وقائم على الدراسة العلمية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية في المؤسسة والمجتمع بغرض الانتقال من حال إلى حال أفضل منها، ويؤكد أسامه محمد شاكر وعمر أحمد أبوهاشم (٢٠٠٩، ٣١٥) على أهمية وضرورة توافر إدارة_ بوصفها إدارة التغيير _ تواكب التغييرات الحادثة في النظام التعليمي والمجتمع، وتتفهم أثر هذه المتغيرات على أدائها، وتدرك وتجيد التخطيط لإحداث التغيير وإنجاحه والتكيف معه، فضلا عن التغلب على مقاومة التغيير؛ بمعنى أن المؤسسات التعليمية بحاجة إلى إدارة لا تتمسك بالأساليب التقليدية المألوفة، ولا تخشى التغيير تجنبا لمخاطره، وتجاهلا لعوائده الايجابية.

وبقدر هذه التغييرات يمكن تحديد الناتج من التغيير اصطلاحا، فإذا كان هذا التغيير جزئيا وفي بعض عناصر النظام ويحدث تدريجيا دون المساس بأسس النظام فهذا تطوير، أما إذا تناول استحداثا أو إضافة شيء جديد محل شيء أقدم منه وبصورة جزئية في بعض عناصر النظام وليس في مجمله فهذا تجديد وإذا توالت وتراكمت هذه التجديدات بحيث تغطي جميع عناصر النظام مع تغيير الأسس التي يقوم عليها النظام فهذا إصلاح، ويوضح جابر محمود طلبة (١٩٩٩، ٩٢) هذه العلاقة بتعريفه للتطوير على أنه مجموعة التغييرات التي تحدث في النظام بقصد زيادة فعاليته وتحقيق كفايته الإنتاجية، وبهذا يمكن التمييز بين شكلين من أشكال التطوير، أحدهما تجديد والآخر إصلاح، ومعيار التفرقة مقدار القيمة المضافة إلى مسار التنمية.

إجمالا لما سبق يمكن استخلاص بعض النقاط الأساسية فيما يلي:

- تهدف كل العمليات المرتبطة بالتطوير أو التجديد أو الإصلاح في مجال التعليم إلى إحداث تعديلات في الوضع القائم للنظام وإن اختلفت فيما بينها

في درجة هذا التغيير والذي يكون بدرجة محدودة في عملية التطوير ومتوسطة في التجديد؛ بينما يكون بدرجة كبيرة وشاملة في عملية الإصلاح.

- أن التغيير الذي تنشده المؤسسات التعليمية هو التغيير الإيجابي الذي يؤدي إلى تحسين وتجويد نواتج العملية التعليمية، والذي يأخذ في حساباته جميع مكونات النظام في علاقتها بالبيئة الخارجية.
- أن المخرجات والنتائج النهائية هي المؤشر الرئيس للحكم على مدى نجاح أي من صيغ التغيير السابقة، حيث إن الفيصل بين هذه العمليات (تطوير، تجديد، إصلاح) هو مدى تأثر عناصر المنظومة التعليمية ورفع كفاءتها على مستوى الأداء والانجاز.

وبصفة عامة يشير محمد صبري الحوت (٢٠٠٨، ٢١- ٢٢) إلى أنه بغض النظر عن المصطلحات المستخدمة . بشأن تطوير أو تجديد أو إصلاح وما بينها من تداخلات أو إشكاليات . لإحداث التغييرات المنشودة، فان المهم الحركة الجادة باتجاه تحقيق أهداف قومية محددة، بحيث يصبح الوضع الحالي أفضل من سابقة، وقد يتحرك طلب هذا التغيير من داخل المنظومة التعليمية، نتيجة شعور المسئولين بأنها لا تؤدي وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية والإنتاجية، أوقد تظهر متطلبات التعديل والتغيير من خارجها، أي من السياق المجتمعي العام لما يحدث فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية داخليه أو خارجية، بحيث تفرض عليه السعي إلى إيجاد توازنات جديدة توظف لمعالجتها مختلف منظومات المجتمع، ومن أهمها منظومة التعليم.

- **الإصلاح المتمركز على المدرسة: التقييم الذاتي والاتجاه نحو اللامركزية** :

يعد الإصلاح المتمركز على المدرسة أحد المداخل المرتكزة على المعايير لتحسين المدرسة وجودتها من حيث المنهج، والتدريس داخل حجرة الدراسة والإدارة التربوية، والمرافق والمباني المدرسية، والمشاركة المجتمعية، ونواتج التعلم داخل المدارس، وذلك وفقا للمعايير القومية للتعليم في مصر، ويؤدى التطبيق الملائم لهذا الإصلاح إلى حدوث تحول في عملية التدريس والتعلم عن طريق استبدال النموذج التقليدي المعتمد على الحفظ والتلقين ليحل محله نموذج التعليم النشط والاعتراف بأهمية المعرفة المهنية، والتقويم الشامل ودمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ويتحقق ذلك بجعل المدارس قادرة مهنيا على الاضطلاع بمسئوليتها ومحاسبتها، بالإضافة إلى تزويد المدارس بالدعم المالي لمساعدتها على ربط مخصصات الموارد بالأداء وبرامج التحسين، ومراعاة القواعد التشريعية والقانونية، ووضع شكل مؤسسي للمحاسبية المتمركزة على الأداء، ومساعدة المدرسة على إجراء التقييم الذاتي، ووضع خطط الإصلاح في ضوء المعايير القومية للتعليم (بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩: ٣٦٦- ٣٦٧).

ويعتبر الإصلاح المتمركز على المدرسة School Based Reform (SBR) نقلة نوعية في إدارة التعليم للوصول إلى المدرسة لتنميتها وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسة التي يتم فيها فعل التغيير والتطوير، ويتم التطوير وفق هذا

المدخل على أساس دعم الصلاحيات الإدارية والمالية والأكاديمية للإدارة على مستوى المدرسة، وفقا لأحد المبادئ التنظيمية المهمة؛ مبدأ الإدارة المتمركزة على المدرسة School Based Management، حيث تتمكن المدرسة من إدارة عمليات التغيير والتطوير الخاصة بها لتحسين أدائها والوصول إلى نواتج تعليمية عالية الجودة فى المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات، وإعداد نفسها للاعتماد التربوي وضمان الجودة. ويتطلب هذا المبدأ جعل المدارس والمجتمعات المحيطة بها أكثر وعيا بالحاجة إلى إدارة فعالة وهادفة؛ إدارة تغيير، وفى نفس الوقت إعطاء مزيد من المرونة للمدرسة لتوجيه مواردها لتفي بالاحتياجات التربوية المطلوبة لتنمية وتعليم أبنائها. وثمة مبدأ آخر مهم من مبادئ الإصلاح المتمركز على المدرسة وهو المبدأ الذي يؤكد على ضرورة تحقيق مشاركة فعالة بين الحكومة والمدرسة والمجتمع المدني في إطار جهود دعم اللامركزية والإدارة الذاتية للمدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣١).

- **موجهات وأساليب التقييم الذاتي.**

التقويم الذاتي للمدرسة هو عملية التعرف على مواطن القوة ، ونقاط الضعف، من خلال تقويم جوانب الأداء في المدرسة كافة ومعرفة مدى المشاركة المجتمعية قياسا على مؤشرات وقواعد معايير الجودة، وتكمن قوة التقويم الذاتي في أنه يمكن كل مدرسة من التعرف على احتياجاتها والموارد المتاحة لها وإجراء التحسينات والتجديدات التي تؤدي إلى جودة المؤسسة التعليمية اعتمادا على ذاتها، ويفترض التقويم الذاتي أن المدرسة مؤسسة تعليمية أنشئت لخدمة أبناء المجتمع وأن كافة المشاركين يقومون بمساهمة تهدف إلى استمرار تطوير تلك المؤسسة وتحسينها لتحقيق وضمان الجودة.

ويعرف التقييم الذاتي للمؤسسات التعليمية على أنه إجراء لتعرف كفاءة المؤسسة التعليمية، وشرط رئيسي لعملية اعتمادها، وتقوم به المدرسة ذاتيا وبشكل رسمي للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف (أسامة محمد على ومحمد أبوحسيبة مرسى، ٢٠١٠، ١٩٨)، ويستند هذا المدخل إلى قيام المؤسسة التعليمية بعملية التقييم والتطوير الذاتي وفق منهجية واضحة تساعد على تخطيط ومراقبة التطوير بصورة فعالة ، فهناك حاجة ماسة لوجود إطار عام مرجعي (لائحة معايير لمختلف أوجه أداء المؤسسة التعليمية)، وفق محكات معتمدة تسترشد بها المدرسة للتعرف على جودة الأداء ، ومعرفة موقعها لكل عنصر من عناصر عملها لمساعدتها على وضع وتحديد حاجاتها وتصميم برنامج عملها التطويري (خطة الإصلاح)؛ لتقترب تدريجيا من معايير المدرسة الفعالة (أمين محمد النبوي، ٢٠٠٨، ٣٧٩).

ويستهدف التقييم الذاتي التعرف على ما إذا كانت المؤسسة أو البرامج واضحة الأغراض وما إذا كانت طرق التدريس والتعلم القائمة متمشية مع العصر، وما إذا كان الطلاب يتعلمون فعليا، وهل تعكس الأنشطة والفعاليات طموحات سوق العمل، ويكمن الهدف من الدراسة الذاتية في قياس الإنجازات وفق إتباع المؤسسة لأهدافها العلمية والتربوية، ويعتمد ذلك على مدى قدرة المؤسسة على ربط إنجازاتها ومميزاتها من خلال عدد أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالأهداف العليا التي رسمتها لنفسها، ويقتضى ذلك أن يقوم كل العاملين

بالمؤسسة بالتقييم الذاتي لأعمالها وخدماتها، والتخطيط للتطورات الهامة والمستقبلية للمؤسسة، وفى هذه الحالة يتعين على المؤسسة الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تسعى جاهدة لتهيئة الظروف لإكمال الدراسة الذاتية (التقييم الذاتي) وفق مجموعة من الشروط، أولها: أن تكون الدراسة الذاتية مشتملة على خطة واضحة، وثانيها: أن تركز على المؤسسة ككل، وليس جزء من أجزائها، وثالثها: أن يشارك فيها الجميع، فلا تكون وقفا على شريحة معينة من شرائح المؤسسة، ورابعها: أن تجسد الدراسة الذاتية تقويم المؤسسة بشكل دقيق وواضح وليس مجرد الوصف بحيث تظهر فيها مواطن القوة والضعف وخامسها: أن يتوافر تقرير عنها، أي أنها تتضمن وصفا موضوعيا لما هو قائم بالفعل، بمعنى أن تشتمل الدراسة الذاتية على كل مدخلات المؤسسة وعملياتها ومخرجاتها (رضا إبراهيم المليجى ومبارك عواد البرازى، ٢٠١٠، ٢١٨، ٢١٩).

ويتم التقييم الذاتي في المدرسة من خلال فريق يتم تشكيله لهذا الغرض بالمدرسة، وذلك بمساندة ودعم من الفريق الاستشاري (أعضاء المكتب الفني للجودة) على مستوى الإدارة، وعملية التقييم الذاتي عملية مستمرة، حيث تقوم على المتابعة المستمرة من جانب المعلمين وإدارة المدرسة، وتستمد هذه العملية قوتها من أنها تشجع على تنمية الممارسة التأملية Reflective Practice، وتدعم الإبداع والتعاون والعمل الجماعي، والنهوض المهني المستمر لجميع أعضاء هيئة التدريس فضلا عن تشجيع الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والتقييم الذاتي ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيله مصممة خصيصا لتمكين المدرسة من تقديم تعليم وتعلم عالي الجودة لجميع الطلاب.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التقييم الذاتي تهدف بالدرجة الأولى إلى معاونة العاملين في المدرسة على أن يدركوا إلى أي مدى نجحوا في تحقيق ما حددوه من أهداف، ويصلوا من خلال هذه العملية إلى تحديد مواطن القوة والضعف في الأداء بما يعينهم على رسم السبل واتخاذ الوسائل التي تكفل زيادة فاعلية المدرسة في تحقيق أهدافها وتطوير أدائها، فهدفها الأساسي هو رفع كفاءة النظام التعليمي والارتفاع بمستوى أدائه من خلال العاملين فيه.

في ذلك الشأن يؤكد رضا المليجى ومبارك البرازى على أن عملية التقييم الذاتي تشجع الشعور بالمسئولية المؤسسية بإتاحة فرصة حقيقية للأساتذة والإداريين، مع إسهامات الطلاب لتحديد مواطن القوة والضعف، واقتراح الممارسات التصحيحية في شكل خطة تهدف إلى تحسين مؤسسي ذاتي، فضلا عن دعم هذه العملية بتقويمات مستقلة تجريها جمعية مهنية أو وكالة رقابية حكومية، والتي تمثل ركيزة أساسية للمصداقية والموضوعية والتحرر من تأثير الهالة Halo Effect، وذلك بالاستعانة بالهيئات المستقلة في تطبيق المراجعة الأكاديمية لتحقيق جودة التعليم، كما تتطلب منظومة التقويم الداخلي للتعليم وعيا دائما باحتياجات المستفيدين من مخرجات هذا التعليم، ومدى نجاح هذه المخرجات في إشباع تلك الحاجات، وللتغذية الراجعة دورا في ذلك سواء من خلال استطلاع رأى المستفيدين مباشرة، أو من خلال دراسة تتبعيه مستمرة للخريجين، وقد تؤدى ممارسة التقييم الذاتي على مستوى الفرد وعلى مستوى المؤسسة التعليمية التي تحاول تطبيق ضمان الجودة إلى إثارة عدة

قضايا ذات صلة مباشرة بتحسين الأداء كقضايا التدريب والنمو المهني، وحلقات الجودة الشاملة، والبحوث العلمية والاتصال، وهذا من شأنه أن يجعل المؤسسة التعليمية مؤسسة تعلم؛ بحيث يكون الأفراد والعمليات والأنظمة مكرسين من أجل تحسين دائم ومتواصل (٢٠١٠: ١٧٦).

ومن هذا المنطلق يؤكد (أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٧: ٣٦١-٣٦٢) على مجموعة من الأسس العامة التي يجب أن تأخذ في الحسبان في عملية التقييم الذاتي باعتبارها الخطوة الرئيسة لتحقيق الجودة والاعتماد فيما يلي:

- أن مسئولية إجراء التقييم الذاتي تقع على المؤسسة نفسها،
- أن التقييم الذاتي يمثل أهم العناصر في عملية التقييم الخارجي،
- أن من مصلحة المؤسسة التعليمية إجراء تقييما ذاتيا موضوعيا وعلميا لبرامجها كوسيلة مجدية لمراجعة البرامج التي تقدمها دوريا، وعلاقة تلك البرامج مع رسالة وسياسة المؤسسة التعليمية،
- أن تعين المؤسسة التعليمية " لجنة موجهة" لهذا الغرض تتكون من ٥ أعضاء (على الأقل)،
- أن تؤخذ مدخلات كافة العناصر في المؤسسة التعليمية من إدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلبة،
- أن تتاح لعملية التقييم الذاتي فترة زمنية وافية لإنجازها بشكل كامل ( قد تطول إلى ٦ اشهر) تحددها المؤسسة،
- أن يتم مناقشة النتائج الأولية لعملية التقييم الذاتي على أوسع نطاق ممكن في المؤسسة ليشمل أعضاء الإدارة والهيئة التدريسية والطلبة.
- أن يتم إجراء التقييم الذاتي بحيث يعكس صورة نقدية للوضع في المؤسسة التعليمية أو البرنامج، لكي يقدم تحليلا لمواطن القوة والضعف.
- أن يؤدى تقرير التقييم الذاتي إلى خطوات محددة على المؤسسة اتخاذها لمعالجة نقاط الضعف التي تم تشخيصها، علاوة على أن التقييم الذاتي يسهم في التقييم الخارجي، فإنه - أيضا- وسيلة مجدية في تحقيق نوعية البرامج التعليمية في المؤسسة نفسها، وإدخال التحسينات المطلوبة فيها.

- **القضايا والتحديات التي تواجه تطوير وإصلاح التعليم**:

على الرغم من الجهود العديدة والمركزة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في العقود الأخيرة لتحسين الإتاحة والمساواة والجودة في التعليم، إلا أن هناك العديد من القضايا والتحديات ما تزال قائمة، والتي تتعلق بعدالة الإتاحة والجودة وكفاءة الإدارة والنظم مما يؤثر على جهود إصلاح التعليم؛ وقد دفع ذلك وزارة التربية والتعليم إلى تكثيف جهودها بشكل استراتيجي لاستخدام منهج الإصلاح على مستوى المدرسة. وتكمن تلك القضايا والتحديات في ( وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣٣):

- الافتقار إلى الرؤية والرسالة والتقييم الذاتي وخطة للتطوير في كل مدرسة.
- عدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفي بمتطلبات الإصلاح والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها من إصلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة.
- العبء الزائد الذي يعانيه الهيكل التنظيمي للمدرسة، وزيادة عدد الإداريين مع تزايد البيروقراطية وتفشى المركزية وتداخل المسئوليات بين المستويات الإدارية.

- التشريعات المالية والإدارية التي تنظم العمل بالمدرسة تتسم بالمركزية وعدم المرونة.
- محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي.

**• الفرص والبرامج والمبادرات الحالية لإصلاح التعليم في مصر**

أيقنت وزارة التربية والتعليم في العقود الأخيرة ضرورة التوجه إلى مجموعة من المبادرات العملية التي تدعم إصلاح وتطوير التعليم من أجل وضع أطر تنفيذية لتفعيل الإصلاح المدرسي وتحسين جودة المدرسة المصرية، فكانت الاستجابة الأولى المتمثلة في بناء المعايير القومية للتعليم التي تعد المدخل العلمي والعملي إلى الجودة، ثم جاءت الاستجابة الثانية متمثلة في تطبيق المعايير في مسارات متعددة، أهمها المشاريع التجريبية لتحقيق التطوير والتحسين على مستوى المدرسة، وهى ستة مشروعات تجريبية رئيسة تطبق مدخل تحسين المدرسة اعتمادا على المعايير القومية للتعليم، وهذه المشروعات كالتالي:

- مشروع تعميم التعلم النشط Mainstreaming Interactive Learning في ٩٠ مدرسة بالتعاون مع اليونيسيف وبدأ تنفيذه في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ في ثلاث محافظات: الفيوم، قنا، أسيوط.
- مشروع المدارس الجديدة New School Project (NSP) في ١٠٠ مدرسة ممولة من هيئة المعونة الأمريكية USAID، وبدأ المشروع مع بداية العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ في ثلاث محافظات: الفيوم، المنيا، بنى سويف، وقد انضمت إليها محافظة الإسكندرية فيما بعد.
- مشروع المدرسة الفعالة في ٤٠٠ مدرسة بالتعاون مع البنك الدولي والاتحاد الأوروبي، وينفذ في عشر محافظات وهى: المنيا، سوهاج، قنا، القليوبية، كفر الشيخ، الإسماعيلية، الشرقية، الدقهلية، الغربية، بنى سويف.
- مشروع تطوير التعليم Educational Reform Project ويتم تنفيذه بتمويل من USAID في سبع محافظات بواقع ٣٠ مدرسة في كل محافظة وهذه المحافظات هي: الإسكندرية، القاهرة، الفيوم، بنى سويف، المنيا، قنا أسوان ( عبد العزيز عبد الهادي الطويل، ٢٠٠٧، ٦).
- "تجربة الإسكندرية" حيث تعد هذه التجربة أحد أقوى مؤشرات التحول من التوجه المتمركز على المدخلات في تطوير التعليم إلى التوجه الشامل المتمركز على المدرسة والقائم على الأدلة والشواهد. وترتكز هذه التجربة على المشاركة المجتمعية والاتجاه نحو تعميق اللامركزية.
- تطوير ١٠٠ مدرسة بالقاهرة والتي تُنفذ بواسطة "جمعية خدمات مصر الجديدة" من خلال مشاركة المجتمع المدني والقطاع الخاص في مناطق السلام والنهضة والمرج وهى تعد مثالاً قوياً للمشاركة المجتمعية والدور الفعال لها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧: ١٣٤).

وتكمن أهمية المشروعات التجريبية في تحسين أداء المدرسة على أساس المعايير والتطبيق الفعلي لها وممارستها على أرض الواقع، وهذه الممارسة الحقيقية هي الوسيلة الوحيدة لتنمية وتصحيح المعايير القومية للتعليم بطريقة مستمرة

ومتراكمة، فمن خلال الممارسات وحدها يتم تصحيح الأفكار وتصويبها وإعادة صياغتها، ومن ثم فإن هذه المشروعات هي التي تمكننا بطريقة علمية من التوصل إلى أفضل المداخل في تحسين المدرسة وتفيدنا في النهاية في تقديم نموذج أو نماذج عينية تمكن من محاكاتها وانتشارها على نطاق واسع (مصطفى عبد السميع محمد، ٢٠٠٨: ٣٥).

إن كل هذه المبادرات والجهود السابقة تمثل فرصاً هامة أثمرت في بلورة وتنمية أطرا فكرية ومفاهيمية لمدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة، وأصبح مناخ التطوير مهيئا الآن لتطبيق هذا المدخل على كل مدارس مصر خلال الخمس سنوات القادمة، وتعد هذه المبادرات من الفرص الايجابية التي تتيح من خلال تبنى هذا المدخل في الإصلاح تحقيق مدرسة فعالة، ونواتج تعلم ذات جودة عالية ودعم التوجه نحو تطبيق اللامركزية، وزيادة فعالية المجتمع المدني في دعم المدارس وممارسة الحوكمة الرشيدة في أهم الجوانب بها وهى العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣٤).

- **الاتجاه نحو اللامركزية وإعطاء صلاحيات للمدارس للتقييم الذاتي ووضع خطط الإصلاح** :

تعد اللامركزية إستراتيجية جيدة لتحقيق الجودة في التعليم على مستوى العالم ككل، وتحتاج اللامركزية إلى عديد من المصادر والموارد الأخرى، وذلك لتطوير وتحسين المؤسسات التي تهتم اهتماما كبيرا بحاجات كل من الطلاب والمجتمع، ولذا فإن من أفضل الطرق وأكثرها فعالية لبناء قدرات المؤسسات التعليمية، وتحقيق المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وفى إدارة المؤسسة التعليمية، وفى توفير التمويل لها هي إعادة تنظيم الموارد، وعملية صنع القرار لكي تسمح بمشاركة كل من الطلاب والمعلمين والإداريين في إدارة المؤسسة التعليمية (رضا إبراهيم المليجى ومبارك عواد البرازى، ٢٠١٠، ١٢٧).

كما تعد اللامركزية في الإدارة مظهر هام ورئيسي في برامج الإصلاح، حيث يصبح صنع القرار في كثير من القضايا من مسئولية المدرسة، وذلك بهدف إعطاء أصحاب العلاقة في العملية التربوية من الإداريين، والأهالي، والمعلمين، والطلبة، وأفراد المجتمع، سيطرة أكثر في التصرف بأمور مدارسهم، مما يزيد من الشفافية في التعامل مع الأمور ويعزز مفهوم المساءلة عند الأفراد، ويعمل ذلك على إتاحة الفرصة لوجهات نظر عديدة للاشتراك في صنع واتخاذ قرارات تتعلق بالقضايا المحلية، ووضع آليات عمل لمشاريع وفعاليات محلية، وتكوين رؤية مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الخاصة بالمدرسة تحديدا. والهدف الأساسي من اللامركزية في التعليم هو تحسين درجة الكفاءة وجودة التعليم، وهذه اللامركزية ترى أن الفرد يستطيع أن يحل مشاكله التعليمية بذاته بصورة أفضل بكثير من أن تحلها له الدولة ( بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩، ٣٧٣ - ٣٧٤).

إن اللامركزية هدف أساسي من أهداف التعليم المصري، وهى في الوقت ذاته تفعيل لنصوص قانونية قائمة بالفعل وملزمة لكل المحافظين. إن المادة (١١) من قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ تنص صراحة وبما لا يترك مجالا للاختيار

أن: الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعي تتولى رسم السياسات العامة للتعليم، ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة، وتتولى المحافظة العملية التنفيذية التعليمية والمتابعة المحلية وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة في اختصاصاتها (حسن شحاتة، ٢٠٠٨، ٢٣١) .

ويقصد باللامركزية عملية نقل الصلاحيات Devolution of Authorities في مستويات اتخاذ القرارات المركزية إلى مستويات تقديم الخدمة، وذلك من خلال منح المزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية. في حين تظل المهام التنفيذية من متابعة وتخطيط وتطوير المنهج لكل من المديريات والوزارة، ولامركزية التعليم ليست هدف في حد ذاته بل هي وسيلة للارتقاء بجودة العملية التعليمية. ويتفق هذا مع رؤية الدولة في قطاع الخدمات والذي يتطلب أن ينحصر دور السلطات المركزية في صناعة السياسة العامة، وتحديد المعايير، وقياس الأداء، ومراقبة وتنظيم الخدمة وضمان العدالة والجودة في كل المستويات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٦٥).

وتستخدم اللامركزية كأداة للإصلاح من خلال بعض آليات اللامركزية في المدرسة وهي: فريق الإدارة والتخطيط، مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، نظام للمحاسبية على الأداء، مهنية المعلم (بيومي محمد ضحاوي وسلامة عبد العظيم حسن، ٢٠٠٩، ٣٧٢)، كما أن الأخذ باللامركزية في التنفيذ يزيد من كفاءة إدارة الوحدات التعليمية، ويتيح الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، ويعطى الفرصة لزيادتها بأنماط جديدة، ويساعد على حسن متابعة المدرسين ومكافأة الجادين والسعي نحو زيادة دخولهم الأمر الذي ينعكس مردوده على الأداء والإنجاز.

- **الدراسة الميدانية** :

- **أولاً** : **أداة الدراسة**: **تمثلت أداتا الدراسة في استبانتين** :

**الأولى:** هدفت إلى تعرف درجة الدعم والمساعدة التي يتلقاها المعلمين بفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي بالمنيا من أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية في إجراءات التقييم الذاتي لمدارسهم لتهيئها للجودة والاعتماد من وجهة نظر عينة من المعلمين المشاركين بفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي،

**والثانية:** هدفت إلى تعرف المعوقات التي تواجه أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية وتحول دون تحقيق تقديم دعما ومساعدة فعالة لتهيئة هذه المدارس للجودة والتقدم نحو الاعتماد من وجهة نظر عينة منهم.

- **مراحل بناء الاستبانتين** :

تم بناء وتصميم الأداتين طبقا للخطوات التالية:

- مراجعة أدبيات التربية فيما يتعلق بالجودة والاعتماد، والمعايير القومية للتعليم، وخطوات وإجراءات التقييم الذاتي للمدارس، وتكوين فريق الجودة وأهدافه، ومهام ومسئوليات أعضاء وحدة الجودة بالإدارات التعليمية.
- الإفادة من الأدوات التي تضمنتها البحوث والدراسات السابقة في مجال المعايير القومية للتعليم، والتقييم الذاتي لمدارس التعليم العام مثل دراسة

(محمد حسن الحبشي (٢٠٠٥) عبد العزيز عبدالهادي الطويل، ٢٠٠٧، تيسير اندراوس، ٢٠٠٨، محمد جاد أحمد، ٢٠٠٨، سلامة عبدالعظيم حسين، ٢٠٠٩).

- استنادا إلى التقسيم النظمي الذي اعتمدته وثيقة المعايير القومية للتعليم في وضع مجالين رئيسين هما القدرة المؤسسية والتي تتضمن خمسة مجالات فرعية، والفعالية التعليمية وتتضمن أربعة مجالات، تم تحديد محاور وأبعاد الأداة الأولى.
- بناء الصورة الأولية للاستبانة الأولى حول أوجه المساعدة التي يتلقاها المعلمون والإداريون بفريق الجودة من أعضاء المكتب الفني للجودة بالإدارة التعليمية، اشتملت على (٥٤ ) مفردة موزعة على (٩) أبعاد فرعية لمحورين أساسين هما القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية، وبناء الاستبانة الثانية حول المعوقات التي تواجه أعضاء فريق وحدات الجودة بالإدارات التعليمية وتعوقهم عن تقديم دعما فنيا لفريق الجودة بالمدارس لتهيئة هذه المدارس لإجراء التقييم الذاتي وتهيئتها للجودة والاعتماد، والتي اشتملت على (٤٥) مفردة موزعة على (٣) أبعاد هي: معوقات مادية، ومعوقات بشرية، ومعوقات إدارية.
- تم عرض الأداتين على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة تدريس تخصص أصول تربية (٧) محكمين، والتربية المقارنة والإدارة التعليمية (٤) محكمين) لإبداء الرأي حول: انتماء العبارات للأبعاد، وصحة الصياغة اللغوية، وقد أسفرت هذه الخطوة عن مجموعة من التعديلات التي أخذت في الاعتبار؛ من حيث الصياغة اللغوية وإضافة وحذف بعض العبارات أو تعديل انتماء بعض العبارات لأبعاد الاستبانتين.
- التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانتين بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبحت الأداتين في صورتهما النهائية.
- حساب ثبات الاستبانتين: تم حسابه عن طريق معادلة "ألفا كرونباخ" حيث يعد معامل ألفا أنسب الطرق لحساب ثبات الأدوات المستخدمة في البحوث المسحية كالاستبانة أو مقاييس الاتجاه لوجود مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة، وتوضح معادلة ألفا بالصيغة التالية:

$$ر = \frac{ن}{ن-١}\left(١ - \frac{مج\ ع^{٢}_{ك}}{ع^{٢}}\right)$$

حيث: ر = معامل الثبات للمحور/الاستبانة.

ن= عدد عبارات المحور/الاستبانة.

مج $ع^{٢}_{ك}$= مجموع تباين عبارات المحور/الاستبانة.

$ع^{٢}$= التباين الكلي للمحور/الاستبانة.

وبتطبيق هذه المعادلة للحصول على معاملات ثبات الاستبانة تم الحصول على النتائج الآتية:

جدول(١) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة أوجه الدعم (ن=٣٢)

| المحور | البعد | عدد العبارات | مجموع تباين العبارات ($مج ع_ك^2$) | التباين الكلي $ع^2$ | معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول: القدرة المؤسسية | الأول | ٥ | ٢.٩٩٨ | ٨.٢٩٧ | ٠.٧٩٨ |
| | الثاني | ١٢ | ٨.١٢٨ | ٥٢.٧٩٦ | ٠.٩٢٣ |
| | الثالث | ٣ | ١.٩٠١ | ٣.١٠١ | ٠.٥٨ |
| | الرابع | ٨ | ٥.٢٧٦ | ٢٩.٦٠٨ | ٠.٩٣٩ |
| | الخامس | ٨ | ٥.٦١١ | ٢٧.٢٥ | ٠.٩٠٨ |
| | المجموع | ٣٦ | ٢٣.٩١٥ | ٣٩١.٧٣٣ | ٠.٩٦٦ |
| الثاني: الفاعلية التعليمية | الأول | ٤ | ٢.٧٤٧ | ٩.١٣٢ | ٠.٩٣٢ |
| | الثاني | ٥ | ٣.٤٠٨ | ١٢.٢٣٤ | ٠.٩٠٢ |
| | الثالث | ٥ | ٢.٦٩٤ | ٧.٨١٩ | ٠.٨١٩ |
| | الرابع | ٤ | ٢.٥٠٤ | ٦.٢٧٧ | ٠.٨٠١ |
| | المجموع | ١٨ | ١١.٣٥٤ | ١٢٥.٦٨٤ | ٠.٩٦٣ |
| مجموع الاستبانة | | ٥٤ | ٥٣.٢٦٩ | ٠.٩٤٣.١٣٢ | ٠.٩٨١ |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا فيما يخص محاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٥٨ : ٠,٩٦٦)، بينما بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل (٠,٩٨١) وهي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية.

جدول(٢) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة المعوقات (ن=٣٢)

| البعد | عدد العبارات | مجموع تباين العبارات ($مج ع_ك^2$) | التباين الكلي $ع^2$ | معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|
| الأول | ١٥ | ١٠.٢٤٥ | ٧٢.٩٤٤ | ٠.٩٢١ |
| الثاني | ١٢ | ٩.٦٨٦ | ٦١.٧٧٧ | ٠.٩٢٠ |
| الثالث | ١٨ | ١٠.٨٢٢ | ١٣٢.٣٠٩ | ٠.٩٧٢ |
| مجموع الاستبانة | ٤٥ | ٣٠.٧٥٣ | ٧٣٣.٥٣ | ٠.٩٨٠ |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا فيما يخص محاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٩٢٠ : ٠,٩٨٠)، بينما بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل (٠,٩٨٠) وهي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية.

- **ثانياً : اختيار عينة البحث :**

وقد تم اختيار عينة من المعلمين والإداريين بفريق الجودة ببعض مدارس الحلقة الأولى والثانية بالتعليم الأساسي بعدد من الإدارات التعليمية بمحافظة المنيا، وعينة من العاملين بوحدات الجودة بهذه الإدارات، والجدول (٣ )، ( ٤ ) يصفان عينة البحث:

يتضح من جدول (٣) أنه قد تم توزيع عدد (٢٠٠) استبانة بالتساوي على مدارس الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا، وقد تم استبعاد عدد (٣٩) استبانة بالحلقة الابتدائية وعدد (٣٥) بالحلقة الإعدادية لعدم استيفاء الإجابة على جميع بنودها أو لعدم إرجاعها، ومن ثم أصبح العدد النهائي لعينة البحث من مدارس التعليم الابتدائي (٦١) استبانة بنسبة (٦١٪) ومدارس الحلقة الإعدادية بلغت العينة الفعلية (٦٥) بنسبة (٦٥٪).

**أ- عينة البحث من المعلمين والإداريين أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي**

**جدول (٣) توزيع عينة البحث من المعلمين.**

| الإدارة | عينة المدارس الابتدائية | | | عينة المدارس الإعدادية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الاستبيانات الموزعة | العينة الفعلية | | الاستبيانات الموزعة | العينة الفعلية | |
| | | العدد | النسبة (٪) | | العدد | النسبة (٪) |
| مغاغة | ١٥ | ١٣ | ٨٦.٧ | ١٥ | ١٤ | ٩٣.٣ |
| العدوة | ١٥ | ٦ | ٤٠ | ١٥ | ٦ | ٤٠.٠ |
| بني مزار | ١٥ | ٧ | ٤٦.٧ | ١٥ | ٨ | ٥٣.٣ |
| المنيا | ٢٥ | ١٤ | ٥٦ | ٢٥ | ٧ | ٢٨.٠ |
| أبو قرقاص | ١٥ | ٧ | ٤٦.٧ | ١٥ | ١٥ | ١٠٠ |
| ملوي | ١٥ | ١٤ | ٩٣.٣ | ١٥ | ١٥ | ١٠٠ |
| دير مواس | – | – | | – | | |
| الإجمالي | ١٠٠ | ٦١ | ٦١.٠ | ١٠٠ | ٦٥ | ٦٥ |

**ب- عينة البحث من أعضاء مكتب الجودة بإدارات المنيا التعليمية.**

**جدول (٤)** توزيع عينة البحث من أعضاء مكتب الجودة بإدارات المنيا التعليمية.

| الإدارة | المجتمع الأصلي لعينة البحث | الاستبيانات الموزعة | | العينة الفعلية | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | النسبة(٪) | العدد | النسبة(٪) |
| مغاغة | ١٥ | ١٢ | ٨٠ | ١٠ | ٦٦.٦٧ |
| العدوة | ١١ | ٩ | ٨١.٨٢ | ٨ | ٧٢.٧٣ |
| بني مزار | ١٥ | ١١ | ٧٣.٣٣ | ٩ | ٦٠ |
| مطاي | ١١ | – | – | – | – |
| سمالوط | ١٥ | – | – | – | – |
| المنيا | ١٥ | ١٢ | ٨٠ | ١٠ | ٦٦.٦٧ |
| أبو قرقاص | ١٥ | ١٠ | ٦٦.٦٧ | ٨ | ٥٣.٣٣ |
| ملوي | ١٥ | ١٢ | ٨٠ | ٩ | ٦٠ |
| دير مواس | ١١ | ٩ | ٨١.٨٢ | ٨ | ٧٢.٧٣ |
| الإجمالي | ١٢٣ | ٧٥ | ٦٠.٩٨ | ٦٢ | ٥٠.٤١ |

يتضح من جدول (٤) السابق أنه قد تم توزيع عدد (٧٥) استبانة على عينة من أعضاء فريق الجودة بإدارات المنيا التعليمية أي بنسبة (٦٠,٩٨٪) من المجتمع الأصلي، وقد تم استبعاد عدد (١٣) استبانة لعدم استيفاء الإجابة على جميع بنودها أو عدم إرجاعها، ومن ثم أصبح العدد النهائي لعينة البحث (٦٢) فرد بنسبة (٥٠,٤١٪) من المجتمع الأصلي.

- **ثالثاً ـ تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية:**

- تفريغ استجابات عينة البحث: وذلك من خلال تحويل بنود الاستجابات وهي: (درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة) إلى صورة رقمية كالتالي (٤، ٣، ٢، ١) بالنسبة لفئتي المستجيبين.
- الأساليب الإحصائية: استخدم كل من: الوزن النسبي، ونسبة متوسط الاستجابة للإجابة عن التساؤلين الرابع والخامس من أسئلة البحث.
  - حساب الوزن النسبي تم استخدام المعادلة التالية: الوزن النسبي = مج ك١ × ٤ + مج ك٢ × ٣ + مج ك٣ × ٢ + مج ك٤ × ١

**حيث إن:** (ك١) عدد تكرارات يتحقق بدرجة كبيرة جداً، (ك٢) عدد تكرارات يتحقق بدرجة كبيرة. (ك٣) عدد تكرارات يتحقق بدرجة متوسطة، (ك٤) عدد تكرارات يتحقق بدرجة قليلة.

- **حساب نسبة متوسط الاستجابة تم استخدام المعادلة التالية:**

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مج ك١} \times ٤ + \text{مج ك٢} \times ٣ + \text{مج ك٣} \times ٢ + \text{مج ك٤} \times ١}{\text{ن (عدد أفراد العينة)} \times ٤}$$

- **حساب نسبة متوسط شدة الاستجابة لمؤشرات القائمة:**

$$\text{نسبة متوسط شدة الاستجابة} = \frac{\text{الدرجة الوزنية لأعلى درجة} - \text{الدرجة الوزنية لأقل درجة}}{\text{عدد احتمالات الاستجابة}}$$

$$\text{نسبة متوسط شدة الاستجابة} = \frac{٤ - ١}{٤} = ٠.٧٥$$

- **حساب الخطأ المعياري لمتوسط شدة الاستجابة طبقاً للقانون (فؤاد البهي السيد ٢٠٠٦، ٣١٥)**

$$\text{خ.م} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن (أفراد العينة)}}}$$

- **حيث إن:**

**(أ) نسبة متوسط شدة الاستجابة للمؤشر = ٠,٧٥ (ب) باقي النسبة من الواحد الصحيح = ٠,٢٥**

- **ومن ثم:**

- **الخطأ المعياري لعينة مدارس التعليم الابتدائي (ن=٦٥) = ٠,٠٥٣٧**
- **الخطأ المعياري لعينة مدارس التعليم الإعدادي (ن=٦١) = ٠,٠٥٥٤**
- **الخطأ المعياري للعينة الكلية (ن=١٢٦)= ٠,٠٣٨٦**
- **الخطأ المعياري لعينة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية (ن=٦٢)= ٠,٠٥٥**
- **تعيين حدي الثقة لنسبة متوسط شدة الاستجابة لكل مؤشر طبقا للقانون(زكريا الشربيني، ٢٠٠٧، ١٠٥).**
- **حدود الثقة = نسبة متوسط شدة الاستجابة ± ١,٩٦ × الخطأ المعياري**

**ومن ثم:**

- ✓ **إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أعلى من أو تساوي (٠,٧٥+ الخطأ المعياري × ١,٩٦) فان الدعم يتحقق بدرجة عالية جدا.**
- ✓ **إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة تساوي أو أكبر من نسبة متوسط شدة الاستجابة (٠,٧٥) وأقل من (٠,٧٥+ الخطأ المعياري × ١,٩٦)، فان الدعم يتحقق بدرجة عالية.**
- ✓ **إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أكبر (٠,٧٥- الخطأ المعياري× ١,٩٦) واقل من نسبة متوسط شدة الاستجابة (٠,٧٥) فان الدعم يتحقق بدرجة متوسطة.**



obeikandl.com

✓ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة تساوي أو أقل من (٠,٧٥- الخطأ المعياري×١,٩٦) فان الدعم يتحقق بدرجة منخفضة.

كما تم استخدام مقياس (ز) للتعرف على الفروق الدالة بين استجابات عينة المعلمين والإداريين بفريق الجودة بمدارس التعليم الابتدائي (ن١ = ٦٥) وعينة المعلمين والإداريين بفريق الجودة بمدارس التعليم الإعدادي (ن٢= ٦١)، وقد استخدمت المعادلة التالية لحساب دلالة الفروق بين نسب متوسط الاستجابة للعينتين:

$$ز = \frac{ب_1 - ب_2}{\sqrt{ب\ ف \left( \frac{ن_1 + ن_2}{ن_1\ ن_2} \right)}}$$

حيث: ب١ الوزن النسبي للعينة الأولى. ب٢ الوزن النسبي للعينة الثانية.

$$ب = \frac{ن_1\ ب_1 + ن_2\ ب_2}{ن_1 + ن_2}$$

ف=١- ب ، وتكون قيمة (ز) دالة عند مستوى (٠,٠٥) إذا كانت أكبر من أو تساوي ١,٩٦، وفي هذه الحالة تكون الفروق لصالح صاحب نسبة متوسط الاستجابة الأعلى.

- **عرض وتحليل النتائج** :

يتناول هذا الجزء من البحث عرضا تحليليا للنتائج الإحصائية التي توصل إليها الباحث من معالجة الاستجابات لعينة المعلمين والإداريين بفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على مفردات الاستبانة بمحوريها الأساسيين القدرة المؤسسية، والفعالية التعليمية، في محاولة للوصول إلى رؤية موضوعية ودقيقة حول درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها لهم أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لتهيئة مدارسهم للجودة والاعتماد، وذلك طبقا لإجمالي العينة، وأيضا الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين استجابات عينتي فريق الجودة بمدارس الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنيا من خلال تحديد دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، فضلا عن تحليل استجابات عينة من أعضاء المكاتب الفنية للجودة لتعرف وتحديد درجة وجود بعض المعوقات التي تحول دون تقديم دعم فعال لفرق الجودة بهذه المدارس.

- **أولا : أوجه الدعم والمساعدة التي تُقدم من أعضاء مكتب الجودة من وجهة نظر أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي**

- **المحور الأول : القدرة المؤسسية** :

ويقصد بها تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية، من خلال مجموعة القواعد والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية ( الهيئة

القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ٩)، والقدرة في المؤسسة التعليمية تعنى امتلاك المؤسسة لمقومات بشرية ومادية ومالية تسمح لها القيام بوظائفها الحالية والمستقبلية بكفاءة وفعالية، والمؤسسة التعليمية القادرة على التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع لابد أن تتبنى تنظيما جيدا يعلي شأن العمل الجماعي المنظومي من خلال قيادة واعية وعاملين أكفاء، وهى تعنى أيضا قدرة الأفراد والجماعات على تحقيق رسالة المؤسسة بكفاءة جيدة ومستمرة، ويتم بناؤها من خلال التدريب، الدعم الفني، دعم المشاريع والبرامج، وعليه فإن بناء هذه القدرة يتطلب مجموعة من المستلزمات الأساسية تتمثل في: معلومات عن الأداء، التمويل، القدرات، الموارد المالية، الوقت، قنوات الدعم المتاحة، والرغبة في التغيير (أسامة محمد على ومحمد أبو حسيبة مرسى، ٢٠١٠، ٢١٧-٢١٨)، وبهذا المعنى التحليلي فالقدرة المؤسسية تتطلب تخطيطا استراتيجيا جيدا، وهيكلا تنظيميا محدد الأدوار والاختصاصات، وقيادة واعية لمتطلبات التطوير، وجهازا إداريا منظما، وموارد مالية ومادية، ونظاما للتقويم قائما على فهم للمتطلبات، ومعرفة بالمصادر، وشراكة مجتمعية مستدامة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨، ١١).

وتتضمن القدرة المؤسسية خمسة أبعاد رئيسة: رؤية المؤسسة ورسالتها، القيادة والحوكمة، الموارد المادية، المشاركة المجتمعية، وتوكيد الجودة والمساءلة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١، ٩)

- **البعد الأول : الرؤية والرسالة :**

**جدول (٥) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني للجودة في مساعدة وتهيئة المدارس للجودة والاعتماد فيما يخص الرؤية والرسالة**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | نشر ثقافة الجودة الشاملة بين أعضاء المجتمع المدرسي من خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل ....الخ . | ٠.٧١٥ | ٠.٨٤٠ | ١.٦٨١ | ٠.٧٧٦ | ٢ |
| ٢ | توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ...الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة. | ٠.٦٥٠ | ٠.٨٣٦ | ٢.٣٧٩ | ٠.٧٤٠ | ٥ |
| ٣ | صياغة رؤية للمدرسة بالتعاون مع فريق الجودة بالمدرسة. | ٠.٧٦٥ | ٠.٨٨٥ | ١.٧٦٤ | ٠.٨٢٣ | ١ |
| ٤ | تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية. | ٠.٦٧٧ | ٠.٨٣٦ | ٢.٠٧١ | ٠.٧٥٤ | ٤ |
| ٥ | متابعة تنفيذ رؤية ورسالة المدرسة من خلال توفير أدوات قياس كالاستطلاعات والاستبيانات...الخ. | ٠.٧٢٣ | ٠.٨٠٧ | ١.١٠٩ | ٠.٧٦٤ | ٣ |
| | إجمالي البعد الأول | ٠.٧٠٦ | ٠.٨٤١ | ١.٨٠٣ | ٠.٧٧١ | |
| | حدود الثقة العليا[1] | ٠.٨٥٥ | ٠.٨٥٩ | | ٠.٨٢٦ | |
| | حدود الثقة الدنيا | ٠.٦٤٥ | ٠.٦٤١ | | ٠.٦٧٤ | |
| تكون قيمة (ز) دالة عند مستوى (٠.٠٥) إذا كانت ≤ ١.٩٦ ودالة عند مستوى (٠.٠١) إذا كانت ≤ ٢.٥٨ | | | | | | |

[1] حدود الثقة العليا والدنيا وقيمة (ز) تنطبق علي جميع جداول استبانة الدعم والتوجيه.

يتضح من استجابات إجمالي العينة أن نسبة متوسط الاستجابة على جميع مفردات هذا البعد تراوحت ما بين (٠,٧٤ ـ ٠,٨٢)، وهذه النسب لم تصل إلى الحد الأعلى للثقة، حيث يتضح من ذلك أن درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء المكتب الفني للجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي لازال دون المستوى الذي يرقى إلى تحقيق جودة الأداء، إلا أنه يمكن ملاحظة أن استجابات العينة على المفردة "صياغة رؤية للمدرسة بالتعاون مع فريق الجودة بالمدرسة" قاربت أن تصل إلى حدود الثقة العليا، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة عليها (٠,٨٢٣) وجاءت في الترتيب الأول من حيث درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة للمدارس، ويبدو ذلك منطقيا لأن هذا الأمر يمثل أولوية لأعضاء المكتب الفني للجودة عند زياراتهم للمدارس، كما أنه لا يكلف جهدا كبيرا في سبيل تقديمه والتي تكون واقعية وملموسة بدرجة واضحة، بينما حصلت المفردة "توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ...الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة" على نسبة متوسط استجابة (٠,٧٤)، ويمكن أن يعزى انخفاض نسبة متوسط الاستجابة على هذه المفردة إلى ما يتطلبه هذا البند من دعم إجرائي وعملي يتعلق بمهارات وكفايات في تقنية المعلومات قد لا يتوفر لكثير ممن يعملون في هذه المكاتب، وبشكل عام فإن النتائج تعكس أن الدعم الفني الذي يقدمه مكتب الجودة للمدارس لا يرقى إلى المستوى الذي يتطلبه تحقيق الجودة في هذا البعد.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧٧١) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بعد الرؤية والرسالة تتحقق بدرجة عالية.

كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على المفردتين (٢)، (٤): "توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ...الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة" "تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية" لصالح استجابات عينة المدارس الإعدادية، وذلك يعني أن درجة المساعدة والدعم التي يتلقاها فريق الجودة بهذه المدارس أعلى من نظيره بالمدارس الابتدائية، وربما يرجع ذلك إلى النظرة التقليدية التي لازالت تشوب نظمنا التعليمية في أن درجة الاهتمام بالمرحلة التعليمية تزداد كلما ارتفعنا في السلم التعليمي، وبالرغم من وجود هذه الفروق لصالح عينة المدارس الإعدادية إلا أن نسبة متوسط الاستجابات لم تصل إلى حد الثقة العليا أيضا مما يعني أن درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية للمدارس لازالت دون المستوى المأمول.

- **البعد الثاني: القيادة والحكومة** :

**جدول (٦) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص القيادة والحكومة**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | تأسيس حوكمة رشيدة على مستوى المدرسة. | ٠.٦٧٣ | ٠.٧٤٢ | ٠.٨٥٠ | ٠.٧٠٦ | ٦ |
| ٧ | اختيار أعضاء من المجتمع المدني لتشكيل مجلس للحوكمة بالمدرسة. | ٠.٦٤٢ | ٠.٧٣٠ | ١.٠٦٢ | ٠.٦٨٥ | ٨ |
| ٨ | توضيح المفهوم الإجرائي للحوكمة لأعضاء المدرسة. | ٠.٦٧٧ | ٠.٧٣٠ | ٠.٦٥٠ | ٠.٧٠٢ | ٧ |
| ٩ | تقديم بعض الدورات التدريبية بوحدة التدريب والجودة بالمدرسة. | ٠.٧٢٧ | ٠.٧٧٥ | ٠.٦٢٢ | ٠.٧٥٠ | ١ |
| ١٠ | مشاركة المعلمين في إجراء البحوث التي تتناول مشكلات التعليم الأساسي. | ٠.٦١٢ | ٠.٦٩٣ | ٠.٩٥٣ | ٠.٦٥١ | ١١ |
| ١١ | تشجيع المعلمين على التجديد والإبداع بمنح شهادة للامتياز العلمي | ٠.٥٦٥ | ٠.٦٩٧ | ١.٥٣٣ | ٠.٦٢٩ | ١٢ |
| ١٢ | تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم. | ٠.٦٦٢ | ٠.٧٥٨ | ١.١٨٥ | ٠.٧٠٨ | ٥ |
| ١٣ | تدريب المعلمين على استخدام أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم. | ٠.٦٨٥ | ٠.٧٣٨ | ٠.٦٥٦ | ٠.٧١٠ | ٤ |
| ١٤ | تطوير نظما متنوعة لمتابعة تقدم المتعلمين. | ٠.٦٣٨ | ٠.٦٧٦ | ٠.٤٤٩ | ٠.٦٥٧ | ١٠ |
| ١٥ | تقديم نظما حديثة لقيادة المدرسة لمتابعة المعلمين وتقويمهم. | ٠.٦٠٨ | ٠.٧١٧ | ١.٢٩١ | ٠.٦٦١ | ٩ |
| ١٦ | عمل ندوات لمناقشة أسس العمل الجماعي وبث روح الفريق. | ٠.٦٩٦ | ٠.٧٥٤ | ٠.٧٢٨ | ٠.٧٢٤ | ٣ |
| ١٧ | عقد لقاءات دورية مع قيادة المدرسة والمعلمين لتوضيح التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المؤسسة. | ٠.٧٢٣ | ٠.٧٧١ | ٠.٦١٩ | ٠.٧٤٦ | ٢ |
| | إجمالي البعد الثاني | ٠.٦٥٩ | ٠.٧٣٢ | ٠.٨٨٩ | ٠.٦٩٤ | |

يتضح من النتائج المبينة بالجدول السابق أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بعد القيادة والحوكمة لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يُقدم يحقق جودة الأداء المطلوبة، وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، كما يمكن ملاحظة أن مجموعة المفردات: "تقديم بعض الدورات التدريبية بوحدة التدريب والجودة بالمدرسة"، "عقد لقاءات دورية مع قيادة المدرسة والمعلمين لتوضيح التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المؤسسة"، "عمل ندوات لمناقشة أسس العمل الجماعي وبث روح الفريق"، "تدريب المعلمين على استخدام أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم"، تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم" كلها متعلقة بالتدريب وعمل الندوات واللقاءات، وقد جاءت في الترتيب من الأول إلى الخامس على التوالي بنسب متوسط استجابة تراوح من (٠,٧٥ــ ٠,٧٠٨)، يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة أكبر من تلك المتعلقة بتأسيس الحوكمة وتوضيح مفهومها الإجرائي، وأيضا المتعلقة بالبحوث وتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع، وتبدو هذه النتيجة منطقية بحكم أن المهام

الأولى تعد أوجه تقليدية يمكن تقديم المساعدة فيها بدرجة أكبر من تلك التي تُقدم في بُعد الحوكمة باعتبارها مهمة جديدة ومستوردة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع وإجراء البحوث.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٩٤) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد القيادة والحوكمة تتحقق بدرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات هذا البعد.

- **البعد الثالث:الموارد المادية**

تشير نتائج التحليل الإحصائي الواردة بجدول (٧) التالي إلى أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي عينة البحث على مفردات بعد الموارد المادية تراوحت ما بين (٠,٧٢، ٠,٦٣) مما يدل على أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية يتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، كما يمكن ملاحظة أن نسبة متوسط الاستجابة على المفردة "توفير الدعم المادي اللازم للمدارس" لم تصل إلى الحد الأدنى للثقة (٠,٦٧) مما يعكس أيضا عدم المرونة في القواعد واللوائح المنظمة للأمور المالية والمادية، والتي تحد من قدرة أعضاء مكتب الجودة في تقديم المساعدة في هذا الشأن.

**جدول (٧) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص الموارد المادية**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | تقديم مواصفات ضمان جودة المباني والتجهيزات المدرسية وملاءمتها للنموذج التربوى الحديث. | ٠.٧٢٣ | ٠.٧٢١ | ٠.٠٢٥ | ٠.٧٢٢ | ١ |
| ١٩ | توفير الدعم المادى اللازم للمدارس. | ٠.٥٥٠ | ٠.٧١٣ | ١.٨٩٣ | ٠.٦٢٩ | ٣ |
| ٢٠ | وضع مخطط زمني لصيانة المبنى المدرسي وتجهيزاته | ٠.٦٧٣ | ٠.٧٤٦ | ٠.٩٠١ | ٠.٧٠٨ | ٢ |
| | إجمالى البعد الثالث | ٠.٦٤٩ | ٠.٧٢٧ | ٠.٩٤٣ | ٠.٦٨٧ | |

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٨٧) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد الموارد المادية تحقق بدرجة متوسطة. كما أظهر التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

بين استجابات عينتي المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على مفردات هذا البعد.

- **البعد الرابع: المشاركة المجتمعية** :

تشير النتائج الموضحة بجدول (٨) إلى أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي عينة البحث على مفردات بعد المشاركة المجتمعية تراوحت ما بين (٠,٧٢، ٠,٦٧) مما يدل على أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية يتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، حيث لم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مفردات هذا البعد إلى الحد الأعلى للثقة.

**جدول (٨) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المشاركة المجتمعية**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢١ | تمكين المدرسة ومجتمعها المحلى من ممارسة الإصلاح المتمركز حول المدرسة. | ٠.٦٥٤ | ٠.٧٤٢ | ١.٠٧٤ | ٠.٦٩٦ | ٣ |
| ٢٢ | دعم المشاركة المجتمعية بين المدرسة وجمعيات ومنظمات وهيئات المجتمع المحلى. | ٠.٧١٢ | ٠.٦٦٠ | ٠.٦٢٩ | ٠.٦٨٧ | ٥ |
| ٢٤ | تنفيذ برامج تسهم في تحفيز مشاركة المجتمع المحلى فى العملية التعليمية. | ٠.٦٣٨ | ٠.٧١٧ | ٠.٩٤٧ | ٠.٦٧٧ | ٦ |
| ٢٥ | دعم الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة الإصلاح المدرسي. | ٠.٦٣١ | ٠.٧٠٥ | ٠.٨٨١ | ٠.٦٦٧ | ٦ |
| ٢٦ | تفعيل دور أولياء الأمور في المشاركة بفاعلية فى الأمور الخاصة بمدارس أبنائهم. | ٠.٦٨١ | ٠.٧٠١ | ٠.٢٤٣ | ٠.٦٩٠ | ٤ |
| ٢٧ | إدارة الحوارات التعليمية داخل المدرسة بما يدعم العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها. | ٠.٧٠٠ | ٠.٧٣٨ | ٠.٤٧٤ | ٠.٧١٨ | ١ |
| ٢٨ | تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والأمناء بما يحقق الشراكة المجتمعية ورؤية المدرسة. | ٠.٧٠٠ | ٠.٧٣٠ | ٠.٣٧٣ | ٠.٧١٤ | ٢ |
| | إجمالى البعد الرابع | ٠.٦٧٤ | ٠.٧١٣ | ٠.٤٧٤ | ٠.٦٩٣ | |

ويلاحظ من جدول (٨) السابق أن استجابات فريق الجودة بعينة البحث تدل على أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المفردتين "إدارة الحوارات التعليمية داخل المدرسة بما يدعم العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها"، "تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والأمناء بما يحقق الشراكة المجتمعية ورؤية المدرسة" جاءت في الترتيب الأول والثاني على التوالي بدرجة تحقق متوسطة، بينما جاءت المفردتين "تنفيذ برامج تسهم في تحفيز مشاركة المجتمع المحلى في العملية التعليمية"، "دعم الوعي المجتمعي بأهمية وضرورة الإصلاح المدرسي" في الترتيب السادس، وبالرغم من أن جميع مفردات هذا البعد لم تصل الاستجابات عليها إلى الحد الأعلى للثقة إلا أنه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة أيسر وممكنة فيما يتعلق ببعض المهام

التقليدية المرتبطة بوظائف مجالس الآباء وإدارة الحوارات عنها فيما يتعلق بدعم الوعي المجتمعي لتفعيل الشراكة المجتمعية.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٩٣) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بعد المشاركة المجتمعية تتحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت قيم (ز) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين نسبة متوسط استجابات عينتي المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على مفردات هذا البعد.

- **البعد الخامس : توكيد الجودة والمساءلة**

**جدول (٩) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص توكيد الجودة والمساءلة.**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٩ | المتابعة الفنية من خلال تقييم ما يتم تنفيذه من الخطة التنفيذية للتطوير. | ٠.٧٠٠ | ٠.٧٣٤ | ٠.٤٢٣ | ٠.٧١٦ | ٤ |
| ٣٠ | المشاركة في إعداد دراسة التقييم الذاتي وفقا لمعايير الجودة والاعتماد. | ٠.٧١٩ | ٠.٧٢٥ | ٠.٠٧٥ | ٠.٧٢٢ | ٣ |
| ٣١ | مساعدة فريق الجودة على إجراء عملية التقييم الذاتي. | ٠.٧٢٧ | ٠.٧٤٦ | ٠.٢٤٢ | ٠.٧٣٦ | ١ |
| ٣٢ | تفعيل تطبيق اللوائح والقوانين التي تنظم العملية التعليمية وتحقق الجودة وتؤهل للاعتماد. | ٠.٦٩٦ | ٠.٧٣٠ | ٠.٤٢١ | ٠.٧١٢ | ٥ |
| ٣٣ | مراقبة جهود تحسين الأداء داخل المدرسة. | ٠.٧٢٣ | ٠.٧٥٠ | ٠.٣٤٤ | ٠.٧٣٦ | ١ |
| ٣٤ | مراقبة وقياس وتحليل العمليات التي يقوم بها فريق الجودة بالمدرسة. | ٠.٧١٢ | ٠.٧٠٩ | ٠.٠٣٧ | ٠.٧١٠ | ٦ |
| ٣٥ | تقييم الوضع القائم للمدرسة من خلال الدراسات الذاتية والميدانية. | ٠.٧١٢ | ٠.٦٨٩ | ٠.٢٨٢ | ٠.٧٠٠ | ٧ |
| ٣٦ | تذليل العقبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة بالمدارس. | ٠.٦٣١ | ٠.٧٠٥ | ٠.٨٨١ | ٠.٦٦٧ | ٨ |
| | إجمالي البعد الخامس | ٠.٧٠٢ | ٠.٧٢٣ | ٠.٢٦٠ | ٠.٧١٣ | |

يتضح من جدول (٩) السابق أن نسبة متوسط استجابات إجمالي عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على مفردات بُعد توكيد الجودة والمساءلة تراوحت بين (٠,٧٤، ٠,٦٧) مما يدل على أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، حيث لم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مفردات هذا البعد إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦)، كما يمكن ملاحظة أن استجابات فريق الجودة بعينة البحث تدل على أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المفردات "مساعدة فريق الجودة على إجراء عملية التقييم الذاتي"، "مراقبة جهود تحسين الأداء داخل المدرسة"، "المشاركة في إعداد دراسة التقييم الذاتي وفقا لمعايير الجودة والاعتماد"، "المتابعة الفنية

من خلال تقييم ما يتم تنفيذه من الخطة التنفيذية للتطوير" جاءت في الترتيب من الأول إلى الرابع على التوالي بدرجة تحقق متوسطة، بينما أظهرت النتائج أن درجة الدعم والمساعدة على المفردة "تذليل العقبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة بالمدارس" في الترتيب الثامن بنسبة متوسط استجابة (٠,٦٦٧) لم تصل إلى الحد الأدنى للثقة، ويبدو أن هذه النتيجة تنضوي على أن يد أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية مغلولة في هذا الشأن لنقص في الصلاحيات الممنوحة لهم من المؤسسة التربوية المركزية، وبالرغم من أن جميع مفردات هذا البعد لم تصل الاستجابات عليها إلى الحد الأعلى للثقة إلا أنه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة أيسر وممكنة فيما يتعلق ببعض المهام التقليدية.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧١) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٣) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد توكيد الجودة والمساءلة تحقق بدرجة متوسطة.

كما أظهرت قيم (ز) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين نسبة متوسط استجابات عينتي المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على مفردات هذا البعد مما يدل على اتفاق عينتي البحث حول درجة الدعم والمساعدة التي تقدم لهما من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية.

- **تعقيب على نتائج محور القدرة المؤسسية** :

بعد عرض نتائج كل بُعد من أبعاد المحور الأول يأتي الدور في تعرف ترتيب أبعاد هذا المجال حسب درجة تحقق كل بُعد، كما يتضح في جدول (١٠) التالي:

**جدول (١٠) إجمالي متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة على أبعاد المحور الأول مجمعة**

| رقم البعد | الأبعاد | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الرؤية والرسالة | ٠.٧٠٦ | ٠.٨٤١ | ١.٨٠٣ | ٠.٧٧١ | عالية | ١ |
| ٢ | القيادة والحكومة | ٠.٦٥٩ | ٠.٧٣٢ | ٠.٨٨٩ | ٠.٦٩٤ | متوسطة | ٣ |
| ٣ | الموارد المادية | ٠.٦٤٩ | ٠.٧٢٧ | ٠.٩٤٣ | ٠.٦٨٧ | متوسطة | ٥ |
| ٤ | المشاركة المجتمعية | ٠.٦٧٤ | ٠.٧١٣ | ٠.٤٧٤ | ٠.٦٩٣ | متوسطة | ٤ |
| ٥ | توكيد الجودة والمساءلة | ٠.٧٠٢ | ٠.٧٢٣ | ٠.٢٦٠ | ٠.٧١٣ | متوسطة | ٢ |
| إجمالي المحور الأول | | ٠.٦٧٨ | ٠.٧٤١ | ٠.٧٧٨ | ٠.٧٠٨ | | |

اتضح من استقراء الجدول رقم (١٠) أن نسبة متوسط الاستجابة على البعد الأول (الرؤية والرسالة) بلغت (٠,٧٧١)، وهذا يعني أن الدعم والمساعدة على هذا البعد تحقق بدرجة عالية، وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن أوجه المساعدة والدعم على مفردات هذا البعد يعتمد بشكل كبير على تقديم معلومات وإتاحة فرص الحصول عليها في أسرع وقت وبأقل مجهود، في حين جاء بُعد توكيد الجودة والمساءلة في الترتيب الثاني بنسبة متوسط استجابة (٠,٧١٣) وبدرجة تحقق متوسطة، ويبدو من هذه

النتيجة أنه كلما زادت درجة الإجرائية في تقديم المساعدة والدعم ينخفض معها نسبة متوسط استجابة العينة فيما يقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية، ويتضح ذلك جليا في استجابات عينة البحث على بُعد الموارد المالية حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة عليه (٠,٦٨٧) بدرجة أعلى قليلا من الحد الأدنى لحدود الثقة، وبدرجة تحقق متوسطة أيضا كباقي أبعاد هذا المحور.

- **المحور الثاني : الفعالية التعليمية**

ويُقصد بها تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء رؤية المؤسسة ورسالتها من خلال مجموعة من العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع، ويتضمن هذا المحور مجموعة الأبعاد بمدخلات العملية التعليمية التي يجب تجويدها لتجويد المخرج (المتعلم، المعلم، المنهج الدراسي، المناخ المدرسي).

- **البعد الأول: المتعلم**

**جدول (١١) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المتعلم**

| رقم العبارة | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣٧ | تحديد احتياجات التلاميذ التربوية. | ٠.٦١٥ | ٠.٧٥٨ | ١.٧٢٦ | ٠.٦٨٥ | ٢ |
| ٣٨ | تحديد خصائص التلاميذ النفسية. | ٠.٦١٢ | ٠.٦٩٧ | ١.٠٠٢ | ٠.٦٥٣ | ٤ |
| ٣٩ | تحديد مشكلات التلاميذ الاجتماعية والبيئية. | ٠.٦٣١ | ٠.٦٨٠ | ٠.٥٧٨ | ٠.٦٥٥ | ٣ |
| ٤٠ | تقديم خدمات تعليمية فعالة للتلاميذ. | ٠.٦٦٥ | ٠.٧٢١ | ٠.٦٨١ | ٠.٦٩٢ | ١ |
| | إجمالي البعد الأول | ٠.٦٣١ | ٠.٧١٤ | ٠.٩٩١ | ٠.٦٧١ | |

تشير النتائج الموضحة بجدول (١١) أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بُعد المتعلم لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يقدم من دعم ومساعدة يحقق جودة الأداء المطلوبة، حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة ما بين (٠,٦٩٢، ٠,٦٥٣)، وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة، كما يمكن ملاحظة أن الاستجابات على المفردتين: "تقديم خدمات تعليمية فعالة للتلاميذ"، "تحديد احتياجات التلاميذ التربوية"، المتعلقة بتقديم الخدمة التعليمية وتحديد الحاجات التربوية جاءت في الترتيب من الأول والثاني على التوالي بنسب متوسط استجابة تراوح من (٠,٦٩٢، ٠,٦٨٥)، يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة متوسطة بينما جاءت الاستجابات على المفردتين " تحديد مشكلات التلاميذ الاجتماعية والبيئية"، "تحديد خصائص التلاميذ النفسية" بنسب متوسط استجابة أقل من الحد الأدنى للثقة مما يعني أن درجة تحققهما يكون بدرجة قليلة، وهما مهمتان تتعلقان من وجهة النظر التقليدية السائدة لدى العاملين بالتربية والتعليم بأشياء خارجة عن نطاق العملية التعليمية داخل المدرسة كما أنهما تتطلبان دعم متخصصين نفسيين وأخصائيين اجتماعيين.

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٦٧١) أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المتعلم تتحقق بدرجة قليلة. كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات هذا البعد.

- **البعد الثاني : المعلم**

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (١٢) التالي أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بُعد المعلم لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يُقدم يُحقق جودة الأداء المطلوبة، وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة، كما يمكن ملاحظة أن "تحفيز المعلمين بالمدرسة على تحقيق أهداف التغيير والتطوير" جاء في الترتيب الخامس بنسبة متوسط استجابة (٠,٦٨٣) أعلى قليلا من الحد الأدنى لحدود الثقة؛ مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة في هذا الشأن تلقى اهتماما ضئيلا من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية؛ وقد يرجع ذلك إلى المقاومة الطبيعية التي يلقاها التغيير والتطوير على مستوى الأفراد والمؤسسات.

**جدول (١٢) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المعلم**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤١ | تدريب فريق الجودة بالمدارس ورفع كفاءته للقيام بالتقييم والتخطيط والتوثيق. | ٠.٧٢٣ | ٠.٧٦٦ | ٠.٥٥٣ | ٠.٧٤٤ | ١ |
| ٤٢ | تخطيط وإعداد البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة وفقا لمعايير الجودة. | ٠.٦٥٨ | ٠.٧٥٤ | ١.١٨٠ | ٠.٧٠٤ | ٢ |
| ٤٣ | توفير فرص التنمية المهنية المستدامة للمعلمين من خلال الدورات والندوات وورش العمل. | ٠.٦٥٤ | ٠.٧٥٨ | ١.٢٧٨ | ٠.٧٠٤ | ٢ |
| ٤٤ | تفعيل دور وحدة التدريب والتقويم في التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدرسة. | ٠.٦٩٢ | ٠.٧١٣ | ٠.٢٥٨ | ٠.٧٠٢ | ٤ |
| ٤٥ | تحفيز المعلمين بالمدرسة على تحقيق أهداف التغيير والتطوير. | ٠.٦٥٨ | ٠.٧٠٩ | ٠.٦١٥ | ٠.٦٨٣ | ٥ |
| | إجمالي البعد الثاني | ٠.٦٧٧ | ٠.٧٤٠ | ٠.٧٧٧ | ٠.٧٠٨ | |

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧٠٨) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المعلم تتحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات بُعد المعلم.

- **البعد الثالث** : **المنهج الدراسي**

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (١٣) التالي أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بُعد المنهج الدراسي لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦)؛ مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يُقدم من دعم ومساعدة يحقق جودة الأداء المطلوبة، حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابات على مفردات هذا البعد بين (٠,٧٣٤، ٠,٧٠٤)؛ وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة.

**جدول (١٣) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المنهج الدراسي**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤٦ | مساعدة المعلمين على تخطيط المناهج الدراسية وطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم. | ٠.٦٩٢ | ٠.٧٤٦ | ٠.٦٧٣ | ٠.٧١٨ | ٤ |
| ٤٧ | دعم تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية . | ٠.٦٩٦ | ٠.٧١٣ | ٠.٢٠٩ | ٠.٧٠٤ | ٥ |
| ٤٨ | توجيه المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا التعليم المناسبة في العملية التعليمية. | ٠.٦٦٥ | ٠.٧٩٩ | ١.٦٩٣ | ٠.٧٣٠ | ٢ |
| ٤٩ | مساعدة المعلمين في تنوع أساليب التدريس والتعلم. | ٠.٦٨٥ | ٠.٧٧٥ | ١.١٣٥ | ٠.٧٢٨ | ٣ |
| ٥٠ | توجيه المعلمين إلى تطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم. | ٠.٦٨٥ | ٠.٧٨٧ | ١.٢٩٦ | ٠.٧٣٤ | ١ |
| | إجمالي البعد الثالث | ٠.٦٨٥ | ٠.٧٦٤ | ٠.٩٩١ | ٠.٧٢٣ | |

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧٢٣) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤) مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المنهج الدراسي تتحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات بعد المنهج الدراسي.

- **البعد الرابع** : **المناخ المدرسي** :

تشير نتائج التحليل الاحصائي المبينة بجدول (١٤) التالي إلى أن نسبة متوسط استجابات عينة فريق الجودة بالمدرسة على جميع مفردات بُعد المناخ المدرسي لم تصل أي منها إلى الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦)، مما يعني أن أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث لأعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي لم تصل إلى الدرجة التي يمكن معها القول بأن ما يقدم من دعم ومساعدة يحقق جودة الأداء المطلوبة وأن نسبة متوسط الاستجابات على مفردات هذا البعد تراوحت بين (٠,٧٢٦ ٠,٧١٠) وهذا يعني أن أوجه المساعدة والدعم تتحقق بدرجة متوسطة.

**جدول (١٤) نسب متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة حول دور مكتب الدعم الفني في مساعدة وتهيئة المدارس لضمان الجودة والاعتماد فيما يخص المناخ المدرسي**

| م | العبارة | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥١ | تهيئة المناخ المناسب لخطة التحسين والتطوير. | ٠.٦٦٩ | ٠.٧٧١ | ١.٢٧٢ | ٠.٧١٨ | ٣ |
| ٥٢ | دعم المناخ المدرسي الملائم لتنفيذ خطط التحسين. | ٠.٦٨١ | ٠.٧٦٢ | ١.٠١٢ | ٠.٧٢٠ | ٢ |
| ٥٣ | تهيئة مجتمع المدرسة لتبني ثقافة التغيير وتطوير التعليم. | ٠.٦٧٧ | ٠.٧٤٦ | ٠.٨٥٣ | ٠.٧١٠ | ٤ |
| ٥٤ | توفير مناخ تنظيمي مؤسس على فرق العمل والتعاون. | ٠.٦٧٣ | ٠.٧٨٣ | ١.٣٨٤ | ٠.٧٢٦ | ١ |
| | إجمالي البعد الرابع | ٠.٦٧٥ | ٠.٧٦٥ | ١.١٢٣ | ٠.٧١٩ | |

وقد جاءت نسبة متوسط الاستجابة للبعد ككل (٠,٧١٩) تنحصر بين الحد الأعلى للثقة (٠,٨٢٦) والحد الأدنى للثقة (٠,٦٧٤)؛ مما يشير إلى أن أوجه المساعدة والدعم التي تُقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية لفريق الجودة بالمدارس عينة البحث على بُعد المناخ المدرسي تتحقق بدرجة متوسطة كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على جميع مفردات هذا البعد.

- **تعقيب على نتائج محور الفعالية التعليمية** :

**جدول (١٥) إجمالي متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة على أبعاد المحور الثاني مجمعة**

| رقم البعد | الأبعاد | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المتعلم | ٠.٦٣١ | ٠.٧١٤ | ٠.٩٩١ | ٠.٦٧١ | قليلة | ٤ |
| ٢ | المعلم | ٠.٦٧٧ | ٠.٧٤٠ | ٠.٧٧٧ | ٠.٧٠٨ | متوسطة | ٣ |
| ٣ | المنهج الدراسي | ٠.٦٨٥ | ٠.٧٦٤ | ٠.٩٩١ | ٠.٧٢٣ | متوسطة | ١ |
| ٤ | المناخ المدرسي | ٠.٦٧٥ | ٠.٧٦٥ | ١.١٢٣ | ٠.٧١٩ | متوسطة | ٢ |
| | إجمالي المحور الثاني | ٠.٦٦٨ | ٠.٧٤٧ | ٠.٩٧٣ | ٠.٧٠٦ | | |

بعد عرض نتائج كل بُعد من أبعاد المحور الثاني يأتي الدور في تعرف ترتيب أبعاد هذا المحور حسب درجة تحقق كل بُعد من أبعاده الأربعة، يتضح من استقراء الجدول (١٥) أن نسبة متوسط الاستجابة على البعد الأول (المتعلم) بلغت (٠,٦٧١)، وهذا يعني أن الدعم والمساعدة على هذا البعد يتحقق بدرجة قليلة، وجاء في الترتيب الرابع بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن أوجه المساعدة والدعم على مفردات هذا البعد مثل "تحديد مشكلات التلاميذ الاجتماعية والبيئية"، وتحديد خصائص التلاميذ النفسية" وتحديد احتياجات التلاميذ التربوية" يتطلب بشكل كبير تقديم نوع من المساعدة والدعم المتخصص قد لا يتوافر لدى كثير من أعضاء مكتب الجودة، في حين جاء بعد المنهج المدرسي في الترتيب الأول بنسبة متوسط استجابة (٠,٧٢٣) وبدرجة تحقق متوسطة، ويبدو من هذه النتيجة أنه لا زال الاهتمام في مدارسنا منصبا على المنهج التعليمي كأولوية قصوى بين مدخلات المنظومة التعليمية

هذا بالرغم من تحقق الدعم والمساعدة فيه بدرجة متوسطة كباقي أبعاد هذا المحور.

- **تعقيب عام على نتائج محوري أداة أوجه الدعم والمساعدة**

يتضح من استقراء جدول (١٦) التالي أن نسبة متوسط الاستجابة على محوري القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية بلغت (٠,٧٠٨، ٠,٧٠٦) على الترتيب وهذا يعني أن الدعم والمساعدة على هذين المحورين يتحقق بدرجة متوسطة، ولم تظهر النتائج فروقا دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث.

**جدول (١٦) إجمالي متوسط الاستجابة وقيم (ز) لاستجابات عينتي المدارس (ابتدائي وإعدادي) وإجمالي العينة على محوري القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية**

| رقم المحور | المحور | ب١ ابتدائي ن= ٦٥ | ب٢ إعدادي ن=٦١ | قيمة (ز) | ب لعينة مجمعة ن=١٢٦ | درجة التحقق | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | القدرة المؤسسية | ٠.٦٧٨ | ٠.٧٤١ | ٠.٧٧٨ | ٠.٧٠٨ | متوسطة | ١ |
| ٢ | الفعالية التعليمية | ٠.٦٦٨ | ٠.٧٤٧ | ٠.٩٧٣ | ٠.٧٠٦ | متوسطة | ٢ |

- **ثانيا : المعوقات التي تواجه أعضاء مكتب الدعم الفني في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد من وجهة نظر عينة منهم :**

**١. المعوقات المادية :**

يتضح من جدول (١٧) التالي أن نسبة متوسط الاستجابة لآراء أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث حول المعوقات المادية تراوحت بين (٠,٤٧ ٠,٨٦)، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على العبارة "نقص الإمكانات المادية في المؤسسات التعليمية من حيث تجهيزات المدارس والإمكانات المتاحة لتحسين جودة العملية التعليمية" أعلى من الحد الأعلى للثقة؛ الأمر الذي يشير إلى وجود هذه المعوق بدرجة كبيرة جدا، وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي مفردات هذا المحور، كما حصلت المفردات (١٣، ٦، ٥، ٩، ٨، ١٤) على نسب متوسط استجابة تراوحت بين (٠,٨٣١، ٠,٧٧٤)، كما جاءت في الترتيب من الثاني إلى السابع على التوالي، وهذا يعني أنها تمثل معوقات بدرجة كبيرة وتستحق أولوية وتدخل سريع لتحقيق الجودة المنشودة، كما يمكن ملاحظة أن غالبية المفردات التي تمثل معوق بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة ترتبط بعنصر التمويل وقصور ومحدودية المصادر المالية، بينما أظهرت الاستجابات على المفردات المرتبطة بعنصر الوقت أنها تمثل معوقات بدرجة قليلة حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات (١، ١٠، ١١) أقل من الحد الأدنى للثقة.

يتضح من النتائج المبينة بجدول (١٨) أن ٥٠٪ من مفردات هذا المحور تمثل معوقات بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة، طبقا لآراء أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردة "اعتبار ضمان الجودة عمل إضافي بدون مقابل مادي" أعلى من الحد الأعلى للثقة الأمر الذي يشير إلى وجود هذه المعوق بدرجة كبيرة جدا، وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي مفردات هذا المحور، كما حصلت المفردات (١٦، ١٨ ١٩، ٢٤، ٢٦) على نسب متوسط استجابة تراوحت بين (٠,٨١٩، ٠,٧٦٦)، كما جاءت

**جدول (١٧) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول المعوقات المادية التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد**

| م | العبارة | الوزن النسبي | متوسط الوزن النسبي | نسبة متوسط الاستجابة | درجة وجود المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | قلة الوقت اللازم لانجاز الأعمال المطلوبة. | ١٣٩ | ٢.٢٤٢ | ٠.٥٦٠ | قليلة |
| ٢ | نقص الإمكانات المادية في المؤسسات التعليمية من حيث تجهيزات المدارس والإمكانات المتاحة لتحسين جودة العملية التعليمية. | ٢١٣ | ٣.٤٣٥ | ٠.٨٥٩ | كبيرة جداً |
| ٣ | غموض المعايير والمؤشرات الموجودة بوثيقة المعايير القومية للتعليم. | ١١٧ | ١.٨٨٧ | ٠.٤٧٢ | قليلة |
| ٤ | انشغال المعلمين في أعمال أخرى بعيدة عن العمل الأكاديمي. | ١٦٧ | ٢.٦٩٤ | ٠.٦٧٣ | متوسطة |
| ٥ | قلة الموارد المخصصة للتعليم لكل فرد. | ١٩٩ | ٣.٢١٠ | ٠.٨٠٢ | كبيرة |
| ٦ | الكثافة العالية داخل الفصول. | ٢٠٣ | ٣.٢٧٤ | ٠.٨١٩ | كبيرة |
| ٧ | تعدد الفترات الدراسية. | ١٧٥ | ٢.٨٢٣ | ٠.٧٠٦ | متوسطة |
| ٨ | عدم مطابقة مواصفات بعض المباني المدرسية لمتطلبات الجودة. | ١٩٤ | ٣.١٢٩ | ٠.٧٨٢ | كبيرة |
| ٩ | نقص المرافق والتجهيزات مثل المعامل والمكتبات وحجرات النشاط. | ١٩٦ | ٣.١٦١ | ٠.٧٩٠ | كبيرة |
| ١٠ | تحديد زمن غير كاف لتطبيق الجودة بالمدارس | ١٥٢ | ٢.٤٥٢ | ٠.٦١٣ | قليلة |
| ١١ | اختيار وقت غير مناسب لتطبيق الجودة بالمدارس. | ١٣٠ | ٢.٠٩٧ | ٠.٥٢٤ | قليلة |
| ١٢ | ضعف النظام المعلوماتي للمؤسسة التعليمية وعدم اعتمادها على التقنية الحديثة في عملية الاتصال. | ١٧٥ | ٢.٨٢٣ | ٠.٧٠٦ | متوسطة |
| ١٣ | محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي. | ٢٠٦ | ٣.٣٢٣ | ٠.٨٣١ | كبيرة |
| ١٤ | قلة مصادر التمويل اللازمة لعمليات التجديد والتطوير التربوي. | ١٩٢ | ٣.٠٩٧ | ٠.٧٧٤ | كبيرة |
| ١٥ | قصور برامج التدريب المقدمة للأفراد فيما يتعلق بنظام الجودة والاعتماد. | ١٤٧ | ٢.٣٧١ | ٠.٥٩٣ | قليلة |
| | المجموع | | | ٠.٧٠ | متوسطة |
| | حدود الثقة العليا= ٠.٨٥٨ | | حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢ | | |

## ٢. المعوقات البشرية :

**جدول (١٨) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول المعوقات البشرية التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد**

| م | العبارة | الوزن النسبي | متوسط الوزن النسبي | نسبة متوسط الاستجابة | درجة وجود المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٦ | ضعف الحوافز المادية المقدمة للمعلمين. | ٢٠٣ | ٣.٢٧٤ | ٠.٨١٩ | كبيرة |
| ١٧ | اعتبار ضمان الجودة عمل إضافي بدون مقابل مادي. | ٢١٦ | ٣.٤٨٤ | ٠.٨٧١ | كبيرة جداً |
| ١٨ | عدم اقتناع بعض العاملين في مجال التعليم بنظام الجودة والاعتماد. | ١٩٨ | ٣.١٩٤ | ٠.٧٩٨ | كبيرة |
| ١٩ | عدم مكافأة المعلمين على عملهم بصورة جيدة. | ١٩٦ | ٣.١٦١ | ٠.٧٩٠ | كبيرة |
| ٢٠ | قلة الموارد البشرية المدربة التي تمتلك المهارات والكفايات التي تساعدها على قيادة عملية التغيير. | ١٨٣ | ٢.٩٥٢ | ٠.٧٣٨ | متوسطة |
| ٢١ | الافتقار إلى ثقافة الجودة وقلة الخبرة العلمية بهذا النظام. | ١٧٠ | ٢.٧٤٢ | ٠.٦٨٥ | متوسطة |
| ٢٢ | نقص تدريب العاملين القائمين بعملية تطبيق الجودة. | ١٤٩ | ٢.٤٠٣ | ٠.٦٠١ | قليلة |
| ٢٣ | الخلافات بين أعضاء كل فريق من فرق العمل الفرعية. | ١٢٦ | ٢.٠٣٢ | ٠.٥٠٨ | قليلة |
| ٢٤ | مقاومة العاملين بالمدرسة لأي محاولة لإحداث التغيير أو التجديد داخل المؤسسة التعليمية. | ١٩٢ | ٣.٠٩٧ | ٠.٧٧٤ | كبيرة |
| ٢٥ | قلة الكوادر المؤهلة في مجال الجودة. | ١٥٥ | ٢.٥٠٠ | ٠.٦٢٥ | قليلة |
| ٢٦ | زيادة الأعباء التدريسية التى تقع على كاهل المعلم. | ١٩٠ | ٣.٠٦٥ | ٠.٧٦٦ | كبيرة |
| ٢٧ | انصراف العاملين بالمؤسسات التعليمية وتخليهم عن القيام بأداء واجباتهم جزئياً أو كلياً. | ١٦٦ | ٢.٦٧٧ | ٠.٦٦٩ | متوسطة |
| | المجموع | | ٠.٦٩٩ | متوسطة | |
| | حدود الثقة العليا = ٠.٨٥٨ | | حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢ | | |

في الترتيب من الثاني إلى السادس على التوالي، وهذا يعني أنها تمثل معوقات بدرجة كبيرة وتستأهل أولوية وتدخل سريع لتحقيق الجودة المنشودة، كما يمكن ملاحظة أن غالبية المفردات التي تمثل معوقات بشرية بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة لازالت ترتبط بضعف الحوافز والمكافآت، واعتبار الجودة عمل إضافي دون مقابل، ويبدو ذلك واضحا في استجابات أفراد العينة على المفردة "مقاومة العاملين بالمدرسة لأي محاولة لإحداث التغيير أو التجديد داخل المؤسسة التعليمية" والتي حصلت على نسبة متوسط استجابة (٠,٧٧٤) وبذلك فهي تمثل معوقا بدرجة كبيرة، وعليه لا يمكن إغفال التحفيز المادي كأحد العوامل التي يمكن من خلالها تحجيم وخفض مقاومة الأفراد للتغيير، بينما أظهرت الاستجابات على المفردات المرتبطة بوجود خلافات بين أعضاء الفرق الفرعية للجودة، وقلة الكوادر المؤهلة، ونقص تدريب العاملين بالجودة أنها تمثل معوقات بدرجة قليلة حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات (٢٢، ٢٣، ٢٥) أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤٢).

**٣- المعوقات الإدارية** :

يتضح من النتائج المبينة بجدول (١٩) أن ٥٥,٥٪ من مفردات هذا المحور تمثل معوقات بدرجة كبيرة، طبقا لآراء أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية عينة البحث، حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات (٢٣، ٤٢، ٣٥، ٢٩ ٣١، ٤٤، ٣٤،٣٦، ٣٨، ٣٩) تتراوح ما بين (٠,٨٠٦، ٠,٧٥٤)، وجاءت في الترتيب من الأول إلى العاشر على التوالي، وهذا يعني أنها تمثل معوقات بدرجة كبيرة وتستأهل أولوية وتدخل سريع لتحقيق الجودة المنشودة، كما يمكن ملاحظة أن غالبية المفردات التي تمثل معوقات إدارية بدرجة كبيرة لازالت ترتبط بنمطية العمل واتباع أساليب تقليدية في التعليم والإدارة ، ويبدو ذلك واضحا في استجابات أفراد العينة على المفردتين (٣٣، ٤٢) بمتوسط نسبة استجابة (٠,٨٠٦) والترتيب الأول لكلتيهما، كما أظهرت النتائج أن ضعف الإدارة المدرسية في متابعة عملية التطبيق للجودة، وسيادة النمط البيروقراطي، ومركزية الإدارة وعدم الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة تمثل معوقات بدرجة كبيرة يصعب معها تهيئة المدارس للجودة والاعتماد، باعتبار أن أحد الركائز الأساسية لتطبيق الجودة في المؤسسات هو إعطاء هذه المؤسسات الصلاحيات التي يمكن من خلالها تطبيق إدارة ذاتية تتيح فرصا للمبادرة والإبداع، بينما أظهرت الاستجابات على المفردة "عدم استقرار الإدارة المدرسية وتغيرها الدائم" أنها تمثل معوق بدرجة قليلة؛ حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة عليها أقل من الحد الأدنى للثقة (٠,٦٤٢).

- **تعقيب على محاور المعوقات** :

يتضح من استقراء الجدول (٢٠) أن نسبة متوسط الاستجابة على محور المعوقات الإدارية بلغ (٠,٧٤) وجاء في الترتيب الأول بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية بنسبة متوسط استجابة (٠,٧٠، ٠,٦٩٩) على التوالي، وهذا يعني أن درجة وجود المعوقات الإدارية أعلى من درجة وجود المعوقات المادية والبشرية في مؤسساتنا التعليمية؛ مما يؤكد أنه بامكان هذه المؤسسات من خلال إدارة واعية وفاعلة وبرؤية استراتيجية على مستوى إدارة المدرسة لقيادة فريق الجودة وعلى

مستوى الإدارات التعليمية لقيادة أعضاء مكتب الجودة بها، تحقيق الجودة المبتغاة في ظل الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وتهيئة المدارس للاعتماد، وبهذا التحليل لنتائج الاستجابات على استبانة المعوقات من وجهة نظر عينة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية، يكون قد تمت الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث.

**جدول (١٩) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول المعوقات الإدارية التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد**

| م | العبارة | الوزن النسبي | متوسط الوزن النسبي | نسبة متوسط الاستجابة | درجة وجود المعوق |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٨ | عدم التعاون من قبل إدارة المدرسة. | ١٧١ | ٢.٧٥٨ | ٠.٦٩٠ | متوسطة |
| ٢٩ | سيادة نمط الإدارة البيروقراطية بالمدارس. | ١٩١ | ٣.٠٨١ | ٠.٧٧٠ | كبيرة |
| ٣٠ | عدم المشاركة في اتخاذ القرارات أو إبداء الرأي. | ١٧٩ | ٢.٨٨٧ | ٠.٧٢٢ | متوسطة |
| ٣١ | ضعف الرقابة المنتظمة على الأداء. | ١٩١ | ٣.٠٨١ | ٠.٧٧٠ | كبيرة |
| ٣٢ | ثبات الهيكل الدراسي وعدم تغييره وفق نتائج المتابعة. | ١٧٦ | ٢.٨٣٩ | ٠.٧١٠ | متوسطة |
| ٣٣ | سيادة النمطية في العمل. | ٢٠٠ | ٣.٢٢٦ | ٠.٨٠٦ | كبيرة |
| ٣٤ | تطبيق نمط إداري مركزي يبدأ بالوزارة وينتهي بالمدرسة. | ١٨٩ | ٣.٠٤٨ | ٠.٧٦٢ | كبيرة |
| ٣٥ | ضعف الإدارة المدرسية في متابعة ومراقبة عملية التطبيق. | ١٩٦ | ٣.١٦١ | ٠.٧٩٠ | كبيرة |
| ٣٦ | عدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية للوفاء بمتطلبات الإصلاح. | ١٨٧ | ٣.٠١٦ | ٠.٧٥٤ | كبيرة |
| ٣٧ | مركزية صنع السياسات واتخاذ القرارات. | ١٨٤ | ٢.٩٦٨ | ٠.٧٤٢ | متوسطة |
| ٣٨ | ضعف العلاقات بين المؤسسة التعليمية والمجتمع. | ١٨٧ | ٣.٠١٦ | ٠.٧٥٤ | كبيرة |
| ٣٩ | عدم وجود الدعم الكافي للمرؤوسين من قبل الرؤساء لإنجاز الأعمال الموكلة لهم. | ١٨٧ | ٣.٠١٦ | ٠.٧٥٤ | كبيرة |
| ٤٠ | عدم مراعاة احتياجات المستفيدين ورغباتهم. | ١٧٢ | ٢.٧٧٤ | ٠.٦٩٤ | متوسطة |
| ٤١ | عدم استقرار الإدارة المدرسية وتغيرها الدائم. | ١٤٠ | ٢.٢٥٨ | ٠.٥٦٥ | قليلة |
| ٤٢ | إتباع أساليب تقليدية في التعليم والإدارة. | ٢٠٠ | ٣.٢٢٦ | ٠.٨٠٦ | كبيرة |
| ٤٣ | التعقيد في بعض إجراءات وأساليب العمل القائمة في المجال التربوي والتعليمي. | ١٧٩ | ٢.٨٨٧ | ٠.٧٢٢ | متوسطة |
| ٤٤ | قلة الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة. | ١٩٠ | ٣.٠٦٥ | ٠.٧٦٦ | كبيرة |
| ٤٥ | جمود التنظيم المؤسسي حيث يهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن ملاءمته لظروف واحتياجات العمل. | ١٨٥ | ٢.٩٨٤ | ٠.٧٤٦ | متوسطة |
| | المجموع | | | ٠.٧٤٠ | متوسطة |
| | حدود الثقة العليا = ٠.٨٥٨ | | حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢ | | |

**جدول (٢٠) نسبة متوسط الاستجابة لعينة أعضاء مكتب الدعم الفني حول محاور المعوقات التي تواجههم في تهيئة المدارس للجودة والاعتماد**

| م | المحاور | نسبة متوسط الاستجابة | الترتيب |
|---|---|---|---|
| ١ | المعوقات المادية | ٠.٧٠ | ٢ |
| ٢ | المعوقات البشرية | ٠.٦٩٩ | ٣ |
| ٣ | المعوقات الإدارية | ٠.٧٤٠ | ١ |
| | حدود الثقة العليا = ٠.٨٥٨ | حدود الثقة الدنيا = ٠.٦٤٢ | |

- **مناقشة وتفسير نتائج البحث** :

باستقراء محتوى البحث ببعديه النظري والميداني تمكن الباحث من استخلاص مجموعة من النتائج العامة التي يمكن بلورتها كأساس لمناقشة وتفسير ما أسفر عنه هذا البحث، كما يمكن من خلالها تقديم بعض التوصيات في صورة متطلبات قبلية يجب تحقيقها لأعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية ليتمكنوا من تقديم الدعم والمساعدة الذي يمكن من خلاله لأعضاء

فريق الجودة بالمدارس تهيئة مدارسهم للجودة والاعتماد، فضلا عن بعض التوصيات التي من شأنها إزالة أو تخفيف حدة بعض المعوقات التي تعترض طريق هذه المؤسسات لتحقيق الجودة والاعتماد:

- تُعد قضية تطوير التعليم وتجويده من أهم قضايا الأمن القومي؛ حيث يقاس مستوى تقدم الأمم بمستوى التعليم فيها، وبمستوى مخرجاته من القوى البشرية، الأمر الذي جعل عمليات إصلاح التعليم وتجويده تحظى بإهتمام كبير في العقود الأخيرة بمعظم دول العالم إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر، عصر الجودة الشاملة، وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهي عملة واحدة.
- أن فكرة تحسين النظام التعليمي في مصر هي الفكرة التي وجهت جهود الإصلاح طيلة السنوات الماضة حتى نهاية القرن العشرين، والتي تم من خلالها تحقيق إنجازات كبيرة في صورة مدخلات جديدة للنظام أتت في مجملها في صورة كمية، وكان من الطبيعي ضرورة الانتقال إلى إحداث تغيير في فكر ونموذج الإصلاح التربوي من الكم إلى الكيف دون الإخلال بالتوازن بينهما، ومن التركيز على المدخلات إلى التركيز على (النواتج) المخرجات والعمليارت التعليمية في فكر إصلاحي جديد.
- اقترنت هذه التوجهات في الفكر الإصلاحي للتعليم مع التوجه العالمي؛ من حيث وضع معايير لضمان جودة الأداء التربوي، والتي تمثلت في وضع المعايير القومية للتعليم، وصدور القرار الوزاري رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بشأن إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بالقاهرة.
- إن نظام الاعتماد يسعى إلى تحقيق أهداف محددة تؤدي إلى التحسين المستمر والتطوير لمؤسسات التعليم وبرامجها من خلال الشرط الذي يقضي بأن تقوم المؤسسة المعتمدة بإجراء تقييم ذاتي يستهدف تحديد ما تؤديه المؤسسة التعليمية على الوجه الأكمل، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى إصلاح وتحسين ووضع الخطط الكفيلة بتنفيذ التحسينات المطلوبة، وبذلك يتضح أن التقييم الذاتي للمؤسسة والاعتماد هو الجزء المكمل الذي يتوج تطوير أنظمة الجودة بالتعليم.
- أن تحقيق الجودة في التعليم وضمانها يقتضي إحداث تغيير في البنية المادية والتنظيمية الأساسية للمؤسسة، وفي فكر وممارسات القائمين على العملية التعيملية وإدراك التداخلات والعلاقات بين مصطلحات أساسية تتعلق بمفاهيم الجودة، والمعايير القومية للتعليم، والتطوير والتجديد لإصلاح باعتبار أنها جميعا ترتبط إرتباطا وثيقا وتحمل قدرا وقاسما مشتركا بمفهوم التغيير بوصفه فعل إرادي مخطط وقائم على الدراسة العلمية لتحليل البيئة الداخلية والخارجية في المؤسسة والمجتمع للانتقال من حال إلى حال أفضل منها.
- تهدف كل العمليات المرتبطة بالتطوير أو التجديد أو الإصلاح إلى إحداث تعديلات وتحسينات في الوضع القائم للمؤسسة وإن اختلفت فيما بينها في درجة هذا التغيير الذي يؤدي إلى تحسين وتجويد نواتج العملية التعليمية وعليه تصبح المخرجات والنواتج النهائية هي المؤشر الرئيس للحكم على مدى نجاح أي من صيغ التغيير السابقة.

- تُعد عملية التقييم الذاتي والاتجاه نحو اللامركزية أحد المرتكزات الأساسية للإصلاح المتمكز على المدرسة في ضوء المعايير القومية لتحسين آداء المدرسة في عملياتها ومخرجاتها مرورا بمدخلاتها وصولا للجودة، ويتم هذا التجويد والتطوير على أساس دعم الصلاحيات التنظيمية والمالية والأكاديمية للإدارة على مستوى المدرسة للأخذ بمبدأ الإدارة الذاتية.
- يتم التقييم الذاتي للمدرسة من خلال فريق يتم تشكيله لهذا الغرض من أعضائها، وبمساندة ودعم من فريق استشاري (أعضاء مكتب الجودة بالإدارة التعليمية)، وبذلك فهي عملية تشاركية ومستمرة.
- أسفرت نتائج الدراسة الميدانية أن أوجه الدعم والمساعدة التي تقدم لفريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية، لتهيئة هذه المدارس للجودة والاعتماد لاتزال دون المستوى، حيث لم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مفردات الأبعاد المندرجة تحت محوري القدرة المؤسسية، والفعالية التعليمية إلى درجة تساوي أو أعلى من حدود الثقة العليا (٠,٨٢٦)، كما أظهرت النتائج العامة أن نسبة متوسط الاستجابة على إجمالى القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية بلغت (٠,٧٠٨ ٠,٧٠٦) على الترتيب مما يدل على أن الدعم والمساعدة الذي يُقدم يتحقق بدرجة متوسطة، ويمكن القول معه أن هذا المستوى لا يحقق جودة الأداء المطلوبة لتهيئة المدارس للجودة والاعتماد، كما لم تظهر النتائج العامة فروقا دالة لإحصائيا بين استجابات عينتي مدارس التعليم الابتدائي والإعدادي ويمكن تفصيل هذه النتائج العامة فيما يلي:

- **المحور الأول القدرة المؤسسية** :

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على أبعاد هذا المحور أن نسبة متوسط الاستجابة على أي من هذه الأبعاد لم تصل إلى الحد الأعلى لحدود الثقة (٠,٨٢٦) حتى يمكن القول بأن أوجه الدعم تتحقق درجة عالية جدا، إلا أنه يمكن ملاحظة أن أوجه الدعم والمساعدة على بعد الرؤية والرسالة يتحقق بدرجة عالية وبنسبة متوسط استجابة (٠,٧٧١) وجاءت في الترتيب الأول بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، ويتضح ذلك أيضا من نسب متوسط الاستجابات على معظم مفردات هذا البعد والتى تراوحت ما بين (٠,٨٢٣، ٠,٧٥٤) والتي تمثلت في (صياغة رؤية للمدرسة بالتعاون مع فريق الجودة بالمدرسة، نشر ثقافة الجودة الشاملة بين أعضاء المجتمع المدرسي، متابعة تنفيذ رؤية ورسالة المدرسة، تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية) بمعنى أن أوجه المساعدة على هذه المفردات تتحقق بدرجة عالية، في حين جاءت الاستجابة على "توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة علي الانترنت، منشورات، مطويات ...الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة" بنسبة (٠,٧٤) ودرجة تحقق متوسطة، وجاء في الترتيب الثاني بعد توكيد الجودة والمساءلة بنسبة متوسط استجابة (٠,٧١٣) ودرجة تحقق متوسطة ولم تصل نسبة متوسط الاستجابة على أي من مفردات هذا البعد إلى درجة عالية من التحقق إلا أنه يمكن ملاحظة أن استجابات فريق الجودة بهذه المدارس أظهرت أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم لهم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المفردات "مساعدة فريق الجودة على

إجراء عملية التقييم الذاتي"، "مراقبة جهود تحسين الأداء داخل المدرسة" "المشاركة في إعداد دراسة التقييم الذاتي وفقا لمعايير الجودة والاعتماد" "المتابعة الفنية من خلال تقييم ما يتم تنفيذه من الخطة التنفيذية للتطوير" جاءت في الترتيب من الأول إلى الرابع على التوالي بنسبة متوسط استجابة تراوحت من (٠,٧٣٦- ٠,٧١٦) وبدرجة تحقق متوسطة، بينما أظهرت النتائج أن درجة الدعم والمساعدة على المفردة " تذليل العقبات والمعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة بالمدارس" في الترتيب الثامن بنسبة متوسط استجابة (٠,٦٦٧) لم تصل إلى الحد الأدنى للثقة، مما يعني أن الدعم والمساعدة على هذه المهمة يتحقق بدرجة قليلة، ويبدو أن هذه النتيجة تنضوي على أن يد أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية مغلولة في هذا الشأن لنقص في الصلاحيات الممنوحة لهم من المؤسسة التربوية المركزية، وبالرغم من أن جميع مفردات هذا البعد لم تصل الاستجابات علي أي منها إلى الحد الأعلى للثقة إلا أنه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة أيسر وممكنة فيما يتعلق ببعض المهام التقليدية.

كما أظهرت النتائج الإجمالية على باقي أبعاد محور القدرة المؤسسية (القيادة والحوكمة، المشاركة المجتمعية، الموارد المالية) أن أوجه المساعدة عليها جميعا تتحقق بدرجة متوسطة وجاءت في الترتيب من الثالث إلى الخامس، إلا أنه يمكن ملاحظة أن استجابات عينة فريق الجودة على بعض مفردات هذه الأبعاد الثلاثة تستحق التعقيب، فمثلا في بعد القيادة والحوكمة جاءت نسبة متوسط الاستجابة على المفردات "تقديم بعض الدورات التدريبية بوحدة التدريب والجودة بالمدرسة"، "عقد لقاءات دورية مع قيادة المدرسة والمعلمين لتوضيح التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المؤسسة"، "عمل ندوات لمناقشة أسس العمل الجماعي وبث روح الفريق"، "تدريب المعلمين على استخدام أنشطة التعليم المتمركز حول المتعلم"، "تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم" وكلها متعلقة بالتدريب وعمل الندوات واللقاءات، وقد جاءت في الترتيب من الأول إلى الخامس على التوالي بنسب متوسط استجابة تراوح من (٠,٧٥ _ ٠,٧٠٨)، يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة متوسطة وأكبر من تلك المتعلقة بتأسيس الحوكمة وتوضيح مفهومها الإجرائي، وأيضا المتعلقة بالبحوث وتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع وتبدو هذه النتيجة منطقية بحكم أن المهام الأولى تعد أوجه تقليدية يمكن تقديم المساعدة فيها بدرجة أكبر من تللك التي تقدم فيما يتعلق بالحوكمة باعتبارها مهمة جديدة ومستوردة، وكذلك الأمر فيما يتعلق بتشجيع المعلمين على التجديد والإبداع وإجراء البحوث، وتقديم نظما حديثة لتقويم ومتابعة تقدم المعلمين حيث يتحقق الدعم في معظمها بدرجة قليلة. وفي بعد المشاركة المجتمعية يتبين من استجابات عينة فريق الجودة بهذه المدارس أن أوجه المساعدة والدعم التي تقدم من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على المفردتين "إدارة الحوارات التعليمية داخل المدرسة بما يدعم العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها"، "تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين والأمناء بما يحقق الشراكة المجتمعية ورؤية المدرسة" جاءت في الترتيب الأول والثاني على التوالي بدرجة تحقق متوسطة، بينما جاءت المفردتين "تنفيذ برامج تسهم في تحفيز مشاركة المجتمع المحلى في العملية التعليمية"، "دعم الوعي المجتمعي بأهمية

وضرورة الإصلاح المدرسي" في الترتيب السادس، وعليه يبدو أن أوجه الدعم والمساعدة المقدمة فيما يتعلق ببعض المهام التقليدية المرتبطة بوظائف مجالس الآباء وإدارة الحوارات أيسر وممكنة عنها فيما يتعلق بدعم الوعي المجتمعي لتفعيل الشراكة المجتمعية، وتنفيذ البرامج التي تسهم في تحفيز مشاركة المجتمع في العملية التعليمية. وفي بعد الموارد المالية بلغت نسبة متوسط الاستجابة على "توفير الدعم المادي اللازم للمدارس" (٠,٦٢٩) وبدرجة تحقق قليلة، مما يعكس عدم مرونة القوعد واللوائح المنظمة للأمور المالية والمادية؛ مما يحد من قدرة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية على تقديم المساعدة في هذا الشأن.

- **المحور الثاني الفعالية التعليمية**

أسفرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أعضاء فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي على أبعاد هذا المحور (المتعلم، المعلم، المنهج الدراسي، المناخ المدرسي) أن نسبة متوسط الاستجابة على أي من هذه الأبعاد لم تصل إلى الحد الأعلى لحدود الثقة (٠,٨٢٦)، حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة عليها بين (٠,٧٢٣، ٠,٦٧١) بمعنى أن أوجه الدعم والمساعدة عليها تتحقق بدرجة متوسطة أو قليلة من وجهة نظر عينة فريق الجودة بمدارس التعليم الأساسي، إلا أنه يمكن ملاحظة أن أوجه الدعم والمساعدة على بُعد المنهج الدراسي يتحقق بدرجة متوسطة وبنسبة متوسط استجابة (٠,٧٢٣) وجاء في الترتيب الأول بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور، ويتضح ذلك أيضا من نسب متوسط الاستجابات على معظم مفردات هذا البعد والتى تراوحت بين (٠,٧٣٤، ٠,٧٠٤) وجميعها يتحقق فيها الدعم والمساعدة بدرجة متوسطة، في حين جاء بُعد المناخ المدرسي في الترتيب الثاني وبنسبة متوسط استجابة (٠,٧١٩)، وأظهرت الاستجابات على جميع مفرداته (تهيئة المناخ المناسب لخطة التحسين والتطوير، دعم المناخ المدرسي الملائم لتنفيذ خطط التحسين، تهيئة مجتمع المدرسة لتبني ثقافة التغيير وتطوير التعليم، توفير مناخ تنظيمي مؤسس على فرق العمل والتعاون) أن أوجه الدعم والمساعدة عليها تتحقق بدرجة متوسط أيضا. وفي بُعد المعلم جاءت نسبة متوسط الاستجابة عليه (٠,٧٠٨)؛ مما يشير إلى أن أوجه المساعدة على هذا البعد تتحقق بدرجة متوسطة، إلا أنه يمكن ملاحظة نسبة متوسط الاستجابة على "تحفيز المعلمين بالمدرسة على تحقيق أهداف التغيير والتطوير" بلغت (٠,٦٨٣) أعلى قليلا من الحد الأدنى للثقة؛ مما يعني أن المعلمين يلقون دعما ومساعدة في هذا الشأن بقدر ضئيل لا يرقى بهم إلى درجة التحفيز المطلوبة لتحقيق أهداف التغيير، كما أظهرت الاستجابات أن بُعد المتعلم جاء في الترتيب الأخير بالنسبة لباقي أبعاد هذا المحور وبنسبة متوسط استجابة بلغت (٠,٦٧١) أقل من الحد الأدنى للثقة مما يدل على أن أوجه المساعدة التي تقدم لأعضاء فريق الجودة بالمدارس على هذا البعد تتحقق بدرجة قليلة على عكس ما تنادي به مبادئ التربية الحديثة بجعل المتعلم بؤرة الاهتمام ومحور العملية التعليمية.

وبالنسبة لتعرف الفروق في استجابات عينتي فريق الجودة بمدارس التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي على أوجه الدعم والمساعدة التي يحصلون عليها من

أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية أن نتائج التحليل الإحصائي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات عينتي فريق الجودة بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية على المفردتين (٢)، (٤) " توفير الوسائل المساعدة (موقع المدرسة على الانترنت، منشورات، مطويات ...الخ) في صياغة وإعلان ونشر الرؤية والرسالة"، "تفعيل رؤية المدرسة ورسالتها من خلال الأنشطة والممارسات التعليمية" لصالح استجابات عينة المدارس الإعدادية ببعد الرؤية والرسالة في محور القدرة المؤسسية، وذلك يعني أن درجة المساعدة والدعم التي يتلقاها فريق الجودة بهذه المدارس أعلى من نظيره بالمدارس الابتدائية، وربما يرجع ذلك إلى النظرة التقليدية التي لازالت تشوب نظمنا التعليمية في أن درجة الاهتمام بالمرحلة التعليمية تزداد كلما ارتفعنا في السلم التعليمي وبالرغم من وجود هذه الفروق لصالح عينة المدارس الإعدادية إلا أن نسبة متوسط الاستجابات لم تصل إلى حد الثقة العليا أيضا؛ مما يعني أن درجة الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية للمدارس لازالت دون المستوى المأمول، في حين لم تظهر الاستجابات الأخرى على أي من مفردات الأبعاد بمحوري القدرة المؤسسية أو الفعالية التعليمية فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

- **معوقات تهيئة المدارس للجودة والاعتماد**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات عينة أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية حول المعوقات المادية والبشرية والإدارية المتضمنة باستبانة المعوقات أن هناك (٢٣) من (٤٥) مفردة أقرت عينة الدراسة أنها تمثل معوقات توجد بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة، و(١٣) مفردة تمثل معوقات موجودة بدرجة متوسطة، و(٩) مفردات تمثل معوقات بدرجة قليلة، وبالرغم من أن إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على محاور المعوقات الثلاثة والتي تراوحت بين (٠,٦٩٩، ٠,٧٤) بمعنى أنها تمثل معوقات بدرجة متوسطة، إلا أنه يمكن ملاحظة أن المعوقات الإدارية جاءت في الترتيب الأول وبنسبة متوسط استجابة (٠,٧٤) بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية بنسبة متوسط استجابة (٠,٧٠، ٠,٦٩٩) على التوالي، وهذا يعني أن درجة وجود المعوقات الإدارية أعلى من درجة وجود المعوقات المادية والبشرية في مؤسساتنا التعليمية، ويمكن تفصيل بعض هذه النتائج التي تمثل ضرورات ملحة للتدخل للحد من أثارها المعوقة لتحقيق الجودة بالمدارس فيما يلي:

١. **المعوقات المادية** :

تمثل الإمكانات المادية وتوافرها بدرجة كافية أحد المدخلات الأساسية التي على أساسها تتمكن القوى البشرية بإدارة واعية ومبادرة من تحقيق نواتج ومخرجات ذات كفاءة عالية يتحقق من خلالها الجودة للمؤسسات التعليمية إلا أن استجابات عينة الدراسة أظهرت أن "نقص الإمكانات المادية في المؤسسات التعليمية ..." يمثل معوقا بدرجة كبيرة جدا وبنسبة متوسط استجابة (٠,٨٥٩) وجاء في الترتيب الأول، كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي على المفردات (محدودية الموارد المالية واقتصارها على التمويل الحكومي، الكثافة العالية داخل الفصول، قلة الموارد المخصصة للتعليم لكل فرد، نقص المرافق والتجهيزات مثل المعامل والمكتبات وحجرات النشاط، عدم مطابقة مواصفات بعض المباني

المدرسية لمتطلبات الجودة، قلة مصادر التمويل اللازمة لعمليات التجديد والتطوير التربوي) أنها معوقات توجد بدرجة كبيرة حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة عليها ما بين (٠,٨٣١، ٠,٧٧٤)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧)، ودراسة سميحة علي مخلوف (٢٠٠٨) التي خلصت إلى مجموعة من معوقات تطبيق الجودة في التعليم منها زيادة كثافة الفصول، عدم توافر الحد الأدنى من متطلبات التعليم، ونقص أثاث المدرسة، وغياب الحوافز المشجعة، مما يؤكد على ضرورة وضع هذه المعوقات في الأولوية عند التدخل لإيجاد حل لها، وهي معوقات مرتبطة في مجملها بعنصر التمويل وقصور أو محدودية المصادر المالية، فضلا عن وجود بعض المعوقات الأخرى المرتبطة بتعدد الفترات الدراسية، وضعف النظام المعلوماتي للمؤسسة التعليمية، وانشغال المعلمين في أعمال أخرى بعيدة عن العمل الأكاديمي، والتي أظهرت الاستجابات عليها أنها توجد بدرجة متوسطة وذلك فهي تمثل معوقات يجب أخذها في الاعتبار ولكنها ليست ملحة تتطلب حلا عاجلا.

٢. **المعوقات البشرية** :

بالرغم من أن محور المعوقات البشرية جاء في الترتيب الثالث والأخير وبنسبة متوسط استجابة (٠,٦٩٩)، مما يعني أنها معوقات بدرجة متوسطة، إلا أنه يمكن ملاحظة أن (٦) من (١٢) مفردة من مفردات هذا المحور تمثل معوقات بشرية بدرجة كبيرة جدا أو كبيرة حيث تراوحت نسبة متوسط الاستجابة عليها بين (٠,٨٧١، ٠,٧٦٦) وجاءت في الترتيب من الأول إلى السادس وهي على التوالي: "اعتبار ضمان الجودة عمل إضافي بدون مقابل مادي"، "ضعف الحوافز المادية المقدمة للمعلمين"، "عدم اقتناع بعض العاملين في مجال التعليم بنظام الجودة والاعتماد"، "عدم مكافأة المعلمين على عملهم بصورة جيدة"، "مقاومة العاملين بالمدرسة لأي محاولة لإحداث التغيير أو التجديد داخل المؤسسة التعليمية"، "زيادة الأعباء التدريسية التي تقع على كاهل المعلم"، وهذا ما أكدته نتائج دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨) بأن ضعف مستوى ثقافة الأفراد في التعامل مع ضرورة ومبررات التغيير والتحديث والتطوير، وعدم توفر الرغبة والحماس الصادقين لدى بعض العاملين في المنظومة التعليمية بتطبيق الجودة من أهم المعوقات التي تعترضها، في حين أقرت عينة الدراسة من أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية أن "قلة الموارد البشرية المدربة التي تساعد على قيادة عملية التغيير"، "الافتقار إلى ثقافة الجودة وقلة الخبرة العملية بهذا النظام" "انصراف العاملين بالمؤسسات التعليمية وتخليهم عن القيام بأداء واجباتهم" تمثل معوقات بدرجة متوسطة.

٣. **المعوقات الإدارية** :

تُعد الإدارة المفتاح الرئيس في عمليات تحقيق وتحسين الجودة وصولا إلى الاعتماد، فالإدارة الفعالة هي التي تحدد مدى الاحتياج إلى الجودة، والمصادر المستخدمة، والطرق والأساليب التي تحتاجها لاستثمار الموارد المادية والبشرية المتاحة للمدرسة بطريقة أكثر كفاءة لانجاز ذلك الهدف، وبالرغم من التشابك والتضافر بين الثلاث مقومات المادية والبشرية والإدارية لإنجاح وتحقيق أهداف العملية التعليمية تظل الجوانب الإدارية تمثل المحرك الرئيس الذي يمكنه التغلب على بعض أوجه القصور التي تعتري الجوانب المادية أو البشرية، ويبدو أن نتائج الدراسة الميدانية تتوافق مع ما تقدم، حيث أظهر تحليل

الاستجابات أن المعوقات الإدارية جاءت في الترتيب الأول بالنسبة للمعوقات المادية والبشرية بنسبة متوسط استجابة (٠,٧٤)، وأظهرت النتائج أيضا أن (١٠) من (١٨) مفردة من مفردات هذا المحور تمثل معوقات إدارية بدرجة كبيرة وترتبط بسيادة النمطية في العمل، وإتباع أساليب تقليدية في التعليم والإدارة، وضعف الإدارة المدرسية في متابعة ومراقبة عملية التطبيق، وسيادة النمط البيروقراطي ومركزية الإدارة، وقلة الأخذ بالأساليب الإدارية الحديثة، وعدم وجود الدعم الكافي للمرؤوسين من قبل الرؤساء لانجاز الأعمال الموكلة لهم، وضعف العلاقات بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، وعدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية للوفاء بمتطلبات الإصلاح، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٢) من أن الإدارة المدرسية في مصر لازالت مثلا للبيروقراطية التي تتمسك بالشكل دون المضمون، وأيضا نتائج دراسة تيسير اندراوس (٢٠٠٨)، وسميحة علي مخلوف (٢٠٠٨)، ومحمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة (٢٠٠٩)، ومحمد مصطفى السحيل (٢٠١٠) التي أشارت كل منها إلى وجود بعض المعوقات التي تعترض سبل تطوير التعليم وتطبيق الجودة في التربية والتعليم؛ منها التمسك ببعض الأنماط والعادات والأساليب التقليدية التي تقلل من أهمية تطبيق الجودة، وغياب نظام فعال للمتابعة والمساءلة وتوكيد الجودة بالمدارس، وضعف مهارات إدارة المدرسة في توفير بيئة إنسانية ميسرة للتواصل، واستمرار التركيز في العمل الإداري على النواحي المتعلقة بمراقبة القواعد واللوائح والمسائل المادية أكثر من النواحي الإنسانية المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدراتهم، والمركزية والبيروقراطية السائدة في النظم الإدارية المعمول بها في التعليم.

- **التوصيات**:

في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن من خلالها المساهمة في ترقية أوجه الدعم والمساعدة التي يقدمها أعضاء مكتب الجودة بالإدارات التعليمية للمعلمين والإداريين بفريق الجودة بالمدارس، وأيضا علاج بعض أوجه القصور التي تعتري المقومات المادية والبشرية والإدارية بالمدارس لكي تلتقي جهود الدعم والمساعدة مع جودة الإمكانات لتحقيق الجودة والاعتماد المنشود.

- وضع آلية مناسبة لتطوير برامج تدريب أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية وعلى مستوى المديرية لتمكينهم من مهارات قيادة الفريق وللوفاء بالاحتياجات الفعلية لأعضاء فرق الجودة بالمدارس في ضوء المعايير القومية للتعليم.
- عقد لقاءات دورية بين أعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية المختلفة على مستوى المديرية لمناقشة الممارسات الجيدة بالمدارس، وكذا المشكلات والصعوبات التي تواجههم في هذه المدارس وكيفية التغلب عليها.
- ايجاد نظام للحوافز المادية والمعنوية لأعضاء فرق الجودة المتميزين في آدائهم على مستوى المدارس والإدارات التعليمية لتهيئة مناخ داعم ومحفز لتحسين اتجاهات وممارسات العاملين لقبول التغيير والعمل لإحداث التطوير الذاتي.
- دعم الشراكة بين أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وأعضاء الجودة بالإدارات التعليمية لتبادل الخبرات والتقريب بين النظرية والممارسة في ضوء وثيقة المعايير القومية للتعليم.

- تنظيم زيارات متبادلة بين أعضاء فريق الجودة بالمدارس المختلفة لتعرف الممارسات الجيدة والصعوبات التى تواجههم للاستفادة من هذه الخبرات، وايجاد نوع من المنافسة بينهم.
- ضرورة أن يكون للأكاديمية المهنية للمعلمين دور في نشر ثقافة الجودة والمعايير في التعليم، ووضع ضوابط وإجراءات محددة لإستمرارية التدريب.
- دعم المدارس بالتمويل اللازم لإتمام إجراءات التيقييم الذاتي للمدارس وإعداد خطة الإصلاح وتنفيذها.
- استكمال المتطلبات والإمكانات المادية للمدارس ودعمها بقيادات إدارية داعمة للتغيير تتبنى مداخل حديثة في الإدارة قائمة على التعاون والمشاركة ولها رؤية استراتيجية ومبادرات ابداعية.
- عقد دورات تدريبة لأعضاء وحدات الجودة بالإدارات التعليمية في مجالات القيادة ومهارات التواصل وإدارة فرق العمل.

- **قائمة المراجع** :


أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠١): **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣): **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٧): **تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**، القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد عبد الله وآخرون (٢٠٠١): **التعليم ومستقبل المجمع المدني في مصر**، الإسكندرية، مركز الجزويت الثقافي والمركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية.

أسامة محمد على، محمد أبو حسيبة مرسى (٢٠١٠): **الطريق للإصلاح "إدارة الجودة الشاملة"**، كفر الشيخ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

أسامة محمد شاكر، عمر أحمد أبو هاشم (٢٠٠٩): **المداخل الإدارية الحديثة في التعليم** عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

أمين محمد النبوي (٢٠٠٨): **مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

بيومي محمد ضحاوى، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩): **التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم**، القاهرة، دار الفكر العربي.

تيسير اندراوس (٢٠٠٨): "الجودة في التربية والتعليم"، المؤتمر العلمي العربي الثالث **"التعليم وقضايا المجتمع المعاصر"**، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج، الفترة ٣٠- ٣١ ابريل، القاهرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

جابر محمود طلبة (١٩٩٩): **التجديد التربوي من أجل جامعة المستقبل**، المنصورة، مكتبة الإيمان.

حسن حسين البيلاوي (١٩٩٨): **الإصلاح التربوي في العالم الثالث**، القاهرة، عالم الكتب.

حسن حسين البيلاوى وآخرون (٢٠٠٨): **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)**، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسن حسين البيلاوى وسلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٧): **إدارة المعرفة في التعليم** الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حسن شحاتة (٢٠٠٦): **رؤى تربوية وتعليمية متجددة بين العولمة والعوربة**، القاهرة، دار العالم العربي.

حسين بشير محمود (٢٠٠٧): "حول الدور المؤسسي لعمليات إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر"، **المؤتمر العلمي السنوي السابع، الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي**، المنعقد في ٢٦- ٢٧ أغسطس ٢٠٠٦، القاهرة، المركز لقومي للبحوث التربوية والتنمية.

حسين بشير محمود (٢٠١٠): "الاعتماد للمؤسسات التعليمية مدخل لإصلاح التعليم"، المؤتمر الدولي السابع، **التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة- الإتاحة- التعلم مدى الحياة**، الفترة من ١٥- ١٦ يوليو، **مجلة العلوم التربوية**، تصدر عن معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، المجلد (١٨)، عدد خاص.

ديان بون، ريك جريجز (١٩٩٥): **الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية**، ترجمة : سامي الفرس وناصر العديلى، الرياض، دار آفاق الإبداع.

دينا ماهر حسين (٢٠١٠): دراسة مقارنة لنظم الاعتماد وضمان جودة التعليم قبل الجامعي في بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية جامعة حلوان.

رضا إبراهيم المليجى ومبارك عواد البرازى (٢٠١٠): **الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي "رؤى مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية"**، القاهرة، عالم الكتب.

رمزي كامل حنا الله وآخرون (١٩٩٨): **معجم المصطلحات التربوية**، بيروت ، مكتبة لبنان ناشرون.

روبرت ماكلين (١٩٩٢): التجديدات والإصلاحات التربوية في البلدان النامية الأسيوية **مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، المجلد(٢٢)، العدد(٣).

رئاسة الجمهورية (٢٠٠٦): "قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد"، **الجريدة الرسمية**، العدد (٢٢)، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

زكريا الشربيني (٢٠٠٧): **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز (٢٠٠٦): **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم**، القاهرة، برنامج جوائز الامتياز المدرسي.

سعيد إسماعيل علي(١٩٩٣): **نظرات في الفكر التربوي**، الكويت، دار سعاد الصباح.

سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٢): "تحسين جودة الإدارة المدرسية في مصر، تصور مستقبلي" **المؤتمر العلمي السابع، جودة التعليم في المدرسة المصرية (التحديات . المعايير. الفرص)**، ٢٨.٢٩ ابريل، كلية التربية، جامعة طنطا.

سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩): "أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية، **مجلة مستقبل التربية العربي**، المجلد (٥)، العدد (٥٥).

سميحة على مخلوف (٢٠٠٨): "برنامج تطوير التعليم (ERU) كأحد أشكال المعونات الأجنبية لتطوير التعليم المصري دراسة حالة على محافظة الفيوم"، **مجلة عالم التربية**، العدد (٢٦).

سمير محمد عبد العزيز(١٩٩٩) : **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو ٩٠٠٠ ( رؤية اقتصادية - فنية - إدارية )**، الإسكندرية، مكتبة إشعاع الفنية.

سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات (٢٠٠٨): **الجودة في التعليم دراسات تطبيقية** عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

شبل بدران، جمال الدهشان (٢٠٠٠): **التجديد في التعليم الجامعي**، الإسكندرية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

صلاح الدين عبد العزيز غنيم (٢٠٠٩): **دور المشروعات الداعمة لبرامج الإصلاح المدرسي في تحسين جودة المدرسة المصرية**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عادل السيد الجندي (٢٠٠٠): توجهات البحث التربوي نحو تطوير وتحديث النظام التعليمي المصري في ضوء توجهات القرن الحادي والعشرين "دراسة استشرافية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (٣٥)، مايو.

عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠): "حلقات الجودة مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد (٢٤)، الجزء (٢).

عبد الراضي حسن المراعى (٢٠٠٨): **تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية والاعتماد لتطوير التعليم الجامعي وقبل الجامعي**، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد العزيز عبد الهادي الطويل (٢٠٠٧): **تقويم الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عبد الكريم أحمد بدران وأحلام الباز حسن (٢٠٠٧): "رؤى مستقبلية للاعتماد التربوي للمدارس المصرية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٦٥)، الجزء (٢).

عبد المنعم محيي الدين عبد المنعم (٢٠٠٠): "إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التربية – دراسة وصفية "، **مجلة كلية التربية بدمياط** ، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد الرابع والثلاثون، يوليو.

فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي (٢٠٠٥): **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحا**، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

فاطمة الزهراء سالم (٢٠٠٨): "نحو إستراتيجية لإصلاح التعليم في الوطن العربي من أجل تعايش الثقافات (منظور استشرافي مستقبلي)"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون العلمي مع كلية التربية جامعة عين شمس ومكتب التربية العربي لدول الخليج وجامعة المنصورة، المجلد (١٤)، العدد (٥٢).

فاطمة نتاج رياض ( ٢٠٠٩): مستقبل الجامعة في مواجهة التحديات التكنولوجية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.

فتحي درويش عشيبة (١٩٩٩): "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري دراسة تحليلية"، **المؤتمر العلمي السنوي السابع، تطوير نظم إعداد المعلم العرب وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثالث، ٢٦– ٢٧ مايو.

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠): **تطوير التعليم في عصر العولمة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مجمع اللغة العربية (١٩٨٥): **المعجم الوسيط**، الجزء (١)، الطبعة (٣)، القاهرة، مطابع الأوفست بشركة الإعلانات الشرقية.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٣): **المعجم الوجيز**، جمهورية مصر العربية، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية (طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم).

محمد السيد علي (١٩٩٨): **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

محمد بن أبى بكر الرازي (١٩٧٢): **مختار الصحاح**، ط٩، القاهرة، المطبعة الأميرية.

محمد توفيق سلام (٢٠٠٧): **دراسة تحليلية لجوانب إصلاح المدرسة المصرية لتحقيق الجودة والاعتماد**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

محمد توفيق ماضي (١٩٩٥): **إدارة الجودة مدخل النظام المتكامل**، القاهرة، دار المعارف.

محمد جاد أحمد (٢٠٠٨): "الوعي بمتطلبات الجودة والاعتماد التربوي لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج"، **المؤتمر العلمي العربي الثالث ( التعليم وقضايا المجتمع المعاصر)**، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج، الفترة ٢٠- ٢١ ابريل، المجلد (٣)، كفر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

محمد صبري الحوت (٢٠٠٨): **إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج**، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠٠): اتجاهات التجديد التربوي، **مجلة التربية**، المجلد(٣)، العدد(١) يونيو.

محمد عواد الزيات (٢٠٠٨): "التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية)، **مؤتمر الجامعات العربية، التحديات والآفاق المستقبلية**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

محمد حسن الحبشي(٢٠٠٥): **فعالية منظمة مقترحة لتقويم جوانب العملية التعليمية في ضوء المعايير القومية للمدرسة الفعالة**، دراسة ميدانية تقويمية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

محمد مصطفى السحيل (٢٠١٠): الإصلاح المتمركز على المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد محاور الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم قبل الجامعي " دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد منير مرسي (١٩٩٩) **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، القاهرة، عالم الكتب.

محمود عباس عابدين (٢٠٠٠): **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

محمود عز الدين عبد الهادي (٢٠٠٥): "نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية"،**المؤتمر السنوي الثالث عشر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، الفترة ٢٤- ٢٥ يناير٢٠٠٥، القاهرة، دار الفكر العربي.

محمود مصطفى الشال وسامي فتحي عمارة (٢٠٠٩): "متطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة لتطبيق الاعتماد وضمان الجودة، دراسة ميدانية"، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، جامعة الزقازيق، العدد (٦٤).

مصطفى عبد السميع محمد (٢٠٠٨): **الجودة في التعليم نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

منير البعلبكي(٢٠٠٦): **المورد القريب**، بيروت، دار العلم للملايين.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨): **الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي**، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١): **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي "وثيقة التعليم الثانوي العام"**، الإصدار الثالث، القاهرة، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): **المعايير القومية للتعليم في مصر (مشروع إعداد المعايير القومية)**، المجلد الأول، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): **الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢ "نحو نقلة نوعية في التعليم"**، جمهورية مصر العربية.

Burris, R.T. (2008)**:** An Analysis of Accreditation Processes, Quality Control Criteria, Historical Events and Student Performance**, Ph.D**, College of Education, University of Central Florida, available at www.Proquest.ed.com. At (22/4/2011).

Colleen , Leston (1999) : **Managing Quality and Standards** , Philadelphia, Open University Press .

Connell, Helen (1998): **Reforming Schooling – What have We Learn?** Educational Studies and Documents, UNESCO Pub.

Inbar, Dan, E., (1996): **Planning for innovation in education**, Paris, UNESCO, International Institute for Planning.

Enilda, S. L.(2003): "Principals and Teachers Attitudes Towards the General Council on Education Accreditation Process in Puerto Rico", **Dissertation Abstracts International**, Vol (63), No (12).

Hertling, Elizabeth (2000): Evaluating the Results of Whole-School Reform. **ERIC Digest**, ED446345

Leonard, E.B. and Jennifer, A.L.(2010): "The Impact of Increased Funding for the Mississip Adequate Education Program (MAEP) on State Assigned School Accreditation Levels", **On line Submission**, available at www.Eric.ed.gov , at (22/3/2011).

Starkovich, D.(2010): The Relationship between the Accreditation Process and Perceptions of Efforts for Continuous Improvement in Catholic Elementary Schools in Texas, **Ph.D**, Faculty of the Department of Education School of Arts and Sciences, The Catholic University of America, available at www.Proquest.ed.com., at (3/5/2011).

The New International Webster's (1999): **Comprehensive Dictionary of The English Language**, Encyclopedic Edition, Trident Press International, Funk Wagnall's Inc. , New York.

Wilson,T.A.(1999):"Visiting Accreditation: Stregthening the Regional Accreditation Process", available at www.Eric. Ed.gov, at (20/4/2011).

❋❋❋❋❋❋❋