جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا

(دراسة مقارنة)

إعداد

د/ عبدالعاطي حلقان أحمد عبد العزيز

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة سوهاج

تاريخ استلام البحث : ٢٧ نوفمبر ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٢ ديسمبر ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي المصرية على ضوء الخبرة الفرنسية في هذا المجال، وبما يتلاءم وظروف وثقافة المجتمع المصري، وإجراء دراسة تحليلية مقارنة بين الدولتين في هذا المجال، وتقديم تصور مقترح لتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء الخبرة الفرنسية.

وتحددت مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن ملامح منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا من أجل عقد مقارنة بين المنظومتين، والخروج بتصور مقترح لتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء الخبرة الفرنسية، وبما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري.

واستخدمت الدراسة مدخل حل المشكلات في الدراسات المقارنة لـ "برايان هولمز"، والذي يتلاءم وطبيعة وأهداف الدراسة. وتوصلت لمجموعة من النتائج، أهمها:

١– تعد عملية ضمان جودة التعليم قبل الجامعي توجهاً عالمياً تسعى إلى تحقيقه كافة دول العالم المتقدمة منها والنامية.

٢– توجد مجموعة من الهيئات المسئولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي على كافة المستويات والمراحل التعليمية في مصر وفرنسا.

٣– يتم تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين وفقًا لمرحلتين رئيستين، هما: مرحلة التقويم الذاتي (المراجعة الداخلية)، ومرحلة التقويم الخارجي (المراجعة الخارجية).

٤– يعتمد تقويم المتعلمين في الدولتين على مجموعة من الأدوات والآليات، منها: الاختبارات، المهام الأدائية، المواظبة والسلوك، المشروعات البحثية.

٥– تحرص الدولتان على إجراء تقويم أو مجموعة من التقويمات للتعرف على أداء مديري مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

٦– تحرص الدولتان على تقويم السياسات التعليمية المتبعة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

٧– تهتم الدولتان بتقويم الممارسات التدريسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في كل منهما، من أجل دراسة جوانب مختلفة من مهنة التدريس في سياقات مختلفة.

٨– تهتم الدولتان بتقويم كافة الممارسات التي تتم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي ذات الصلة باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة في العملية التعليمية داخل هذه المؤسسات.

وعلى ضوء الخبرة الفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، تمكن الباحث من صياغة تصور مقترح قد يفيد في تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي المصرية وبما يتلاءم وظروف المجتمع المصري.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة – التعليم قبل الجامعي – مصر – فرنسا.

Quality Assurance of Pre-university Education in Egypt and France (A Comparative Study)

Abstract:

The Current Study aimed to Develop the Egyptian Pre-university Education Quality Assurance System in Light of French Experience in this Field, and in A Way that is Compatible with the Circumstances and Culture of Egyptian Society, and to conduct A Comparative Analytical Study between the two Countries in this Field, and to present a Proposed Vision for Developing the Pre-university Education Quality Assurance System in Egypt in Light of French Experience.

The Problem of the Study was identified in an Attempt to reveal the Features of the System for Quality Assurance of Pre-university Education in both Egypt and France in order to make A Comparison between the Two Systems, and to come up with A Proposed Vision for Developing the System of Quality Assurance of Pre-university Education in Egypt in Light of the French Experience, that suits the circumstances of Egyptian society.

The Study used the Problem-solving Approach in Comparative Studies by Brian Holmes, which is compatible with the Nature and Objectives of the Study. It reached A Set of Results, the most Important of which are:

1- The Process of Quality Assurance of Pre-university Education is a Global Trend that all Countries of the World, both developed and developing, seek to achieve.
2- There are A Group of Bodies Responsible for Quality Assurance in Pre-university Education Institutions at all Levels and Stages of Education in Egypt and France.
3- The Pre-university Education Institutions in the Two Countries are evaluated According to Two Main Stages: the Self-evaluation Stage (Internal Review), and the External Evaluation Stage (External Review).
4- The Evaluation of Learners in the Two Countries depends on A Set of Tools and Mechanisms, Including: Tests, Performance Tasks, Attendance and Behavior, and Research Projects.
5- The two Countries are keen to conduct an Evaluation or A Set of Evaluations to Identify the Performance of Head Teacher of Pre-university Education Institutions.
6- The two Countries are keen to Evaluate the Educational Policies followed in Pre-university Education Institutions.
7- The two Countries are interested in Evaluating Teaching Practices in their Respective Pre-university Education Institutions, in order to study Different Aspects of the Teaching Profession in Different Contexts.
8- The two Countries are interested in evaluating all Practices that take place in Pre-university Education Institutions related to the use of Modern Digital Technologies in the Educational Process within these Institutions.

In light of the French Experience in the Field of Quality Assurance of Pre-university Education, the two Researchers were able to formulate A Proposed Vision that may be Useful in Developing the System of Quality Assurance of Egyptian Pre-university Education in A Way that is Compatible with the Conditions of Egyptian Society.

Keywords: Quality Assurance - Pre-university Education - Egypt - France.

الإطار العام للدراسة

- **المقدمة:**

يحتل التعليم قبل الجامعي في مصر مكانة متميزة، فهي مرحلة مهمة لإعداد الفرد للحياة، ووسيلة لإكسابه المهارات الضرورية له في حياته، وهي في نفس الوقت مصدر المدخلات الجامعية. ومن ثم فالاهتمام بهذه المرحلة يُسهم في تنشئة أجيال واعية بقضايا مجتمعها وقادرة على تطويره في ظل التنافسية العالمية الشديدة الراهنة.

وقد حدد الباب الأول من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي، في أنه "يهدف إلى تكوين الدارس تكوينا ثقافيا وعلميا وقوميا على مستويات متتالية، من النواحي الوجدانية والقومية والعقلية والاجتماعية والصحية والسلوكية والرياضية، بقصد إعداد الإنسان المصري المؤمن بربه ووطنه وبقيم الخير والحق والإنسانية وتزويده بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته وقدرته على تحقيق ذاته والإسهام بكفاءة في عمليات وأنشطة الإنتاج والخدمات، أو لمواصلة التعليم العالي والجامعي، من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه" (جمهورية مصر العربية، ١٩٨١، الباب الأول – المادة ١).

ونظرًا لأهمية مرحلة التعليم قبل الجامعي، فقد نالت قضية تطوير مؤسساتها التعليمية وضمان جودة العملية التعليمية فيها اهتمامًا كبيراً خلال السنوات الماضية، من أجل تعليم متميز يتناسب ومتطلبات العصر. وتشير عملية ضمان الجودة في التعليم إلى تلك العملية المستمرة التي يتم بموجبها مراجعة الأداء المؤسسي وتقويم نتائج المنظومة التعليمية على ضوء معايير محددة، بما يحقق جودة العمليات، التي تؤدي إلى جودة المنتج (المتعلم).

وتتحقق عملية ضمان جودة التعليم قبل الجامعي من خلال تقويمه وتطويره بشكل مستمر؛ فالتقويم والتطوير عمليتان متلازمتان ودائمتان، وسمتان يتميز بهما هذا العصر. علاوةً على أن استحداث آليات لضمان حسن استخدام التقويم ثم التطوير من الأمور المهمة التي لا غنى عنها في شتى مناحي الحياة ضمانًا للجودة الشاملة ومسايرةً للتغيرات الحالية والمستقبلية التي يصعب التنبؤ بها أو استشرافها بشكل واضح. لذلك، كان على التعليم – كونه أهم الدعامات الرئيسة والركائز المهمة للنهوض بالإنسان – أن يضع معايير تستهدف الوصول إلى تصميم منظومة تعليمية على درجة كبيرة من الكفاءة، وتضمن لها مستويات تشغيلية عالية للنهوض بمهارات وقدرات المنتج التعليمي؛ حيث إن تحقيق جودة التعليم وضمان استمراريتها يبدأ بفحص كافة مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته. وهو

بالتأكيد مدخل يضمن الموضوعية والشفافية، ويسهل المساءلة، ويحقق العدالة، ويضمن البراعة والإتقان، ويشجع على الإبداع، ويؤهل المنتج التعليمي المصري للمنافسة العالمية.

لذلك، فقد اهتمت العديد من المنظمات الدولية، ومعظم دول العالم بقضايا جودة النظم التعليمية، لا سيما ما يتعلق بضمان جودة التعليم قبل الجامعي، واعتماد مؤسساته. فعلى المستوى العالمي، يعد مجلس المدارس الدولية Council Of International Schools (CIS) من أبرز الهيئات العالمية التي تهتم بتقديم الخدمات ذات العلاقة بضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية التي تلتزم بتقديم تعليم دولي عالي الجودة؛ ولديها الرغبة في إمداد طلابها بالمعارف والمعلومات والمهارات ذات الصبغة الدولية في هذا المجال، كما يؤدي المجلس دوراً مهما في تقييم العديد من مؤسسات التعليم حول العالم من خلال إجراء مجموعة من الزيارات الهادفة للاعتماد. كما توفر هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم Commission on International and Trans- Regional Accreditation (CITA)؛ مجموعة من أنظمة الاعتماد التي تشجع المؤسسات التعليمية خارج الولايات المتحدة USA على تطوير معايير جودة التعليم، والإسهام في تحسين أوضاع الدول الأعضاء، بشكل يعزز نجاح الطلبة ويدعم تشكيل مستقبلهم (صياد، ٢٠١٦، ٢٨٤).

ويشير ضمان جودة نظام التعليم في فرنسا France إلى مجموعة من العمليات التي يمكن تقسيمها إلى فئتين رئيستين؛ الأولى، تشمل العديد من التقويمات لجوانب مختلفة من النظام، تنفذها جهات فاعلة مختلفة، تتبع خلالها إجراءات وفترات مختلفة. أما الثانية، فتشمل تقويما سنويا للنظام باستخدام مؤشرات مستقرة نسبيًا، يشارك فيها عدد محدود من الجهات الفاعلة. (Council for School Evaluation, 2022, 1). ويتم التقويم داخل المدارس في فرنسا من قبل المفتشية العامة للتعليم والرياضة والبحوث l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherché (IGÉSR) والسلطات الأكاديمية، ومديري المدارس الذين يجب عليهم أيضًا إجراء التقويمات الذاتية وإعداد تقرير عن الإجراءات التي يتم تنفيذها في مدرستهم. وتخضع كل مدرسة لتعاقد مزدوج إلزامي (مشروع المدرسة وعقد الأهداف) وهو موضوع تقرير الإنجاز السنوي الذي يتم إرساله إلى السلطات الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، هناك مؤشرات وأدوات للمساعدة في تشخيص المدارس وتوجيهها وتقويمها ومراقبتها، وضعتها وزارة التربية Ministry of Education، لا سيما من قبل: مديرية التقييم والتنبؤ والأداء Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)، والمديرية العامة للتعليم المدرسي

La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)، ومجلس التقويم المدرسي CEE (Conseil d' Évaluation de l'École, 2022A, 1-44).

بالإضافة إلى ذلك، تسهم مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في توجيه نظام التعليم من خلال إنتاج أو دعم العمل الذي يهدف إلى تقويم السياسات أو التجارب التعليمية. وهي تهدف إلى الإبلاغ عن آثار الإصلاحات أو المخططات التجريبية، وتقديم الأدلة لتوضيح تنفيذها ومدى ملاءمتها. كما تسهم الهيئات الأخرى في تقويم السياسات والتجارب التعليمية، مثل: صندوق تجارب الشباب Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) (DEPP, 2022A, 6-7).

أما في مصر، فقد تبنت الحكومة مجموعة من المداخل الاستراتيجية لتحقيق الإصلاح والتطوير للنظام المدرسي، ومن أهم هذه المداخل: تحقيق المشاركة المجتمعية لدعم التعليم وإصلاحه، ومدخل الإصلاح المتمركز حول المدرسة، بالإضافة إلى إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بالقرار الجمهوري رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة، وصدور القرار الجمهوري رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧م بشأن اللائحة التنفيذية للقانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م، والتي أكدت على استقلالية الهيئة، ودورها في دعم كافة المؤسسات التعليمية من أجل الارتقاء بجودة التعليم واعتماده، وإصدار مجموعة من الوثائق ذات الصلة بمعايير ضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية للاسترشاد بها في تقويم ومتابعة الأداء المؤسسي، والتي تم تصميمها بصورة تتماشى مع أحدث المعايير العالمية، وتتم مراجعتها بشكل دوري لتواكب أي تطورات أو تغيرات عالمية معاصرة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٢؛ سلام وآخرون، ٢٠٠٧، ٣–٤).

وتسعى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إلى تعرف مستوى استيفاء مؤسسات التعليم قبل الجامعي لمعايير الجودة، والتحقق من توافر نظم الجودة الداخلية بالمؤسسة. فضلاً عن تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء المؤسسة التعليمية، مع توفير تغذية راجعة، وكذا تطوير الأداء المؤسسي في جميع مجالاته لزيادة فرص التعلم، وتحسين مخرجاته. وقد اقتضى العمل بقطاع التعليم قبل الجامعي – في إطار خطة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – وضع مجالات ومعايير بمؤشراتها وممارساتها في صياغات واضحة قابلة للقياس من خلال مقاييس التقدير التي تحقق العدالة والموضوعية، وتتسم بالمرونة والقابلية للتطوير المستمر، وذلك لقياس جودة المؤسسات التعليمية كمتطلب أساسي لاعتمادها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٢٣). فقد قامت الهيئة

بتصميم عدة وثائق لمعايير جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمراحلها وأنواعها، تتضمن مجالين رئيسين، و (٩) مجالات فرعية، وحوالي (٤٣) مؤشرا.

علاوة على ذلك، فقد أولت وزارة التربية والتعليم المصرية اهتماما بتأسيس نظام لضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي انطلاقا من المدارس، وانتهاءً بالوزارة، وذلك بإنشاء "وحدات التدريب والجودة" في مختلف مؤسسات التعليم قبل الجامعي، بالإضافة إلى "وحدات قياس الجودة" في الإدارات والمديريات التعليمية، هذا إلى جانب إنشاء "الإدارة العامة للجودة" داخل ديوان الوزارة، وذلك من أجل المتابعة الدورية لأداء المدارس بهدف تهيئتها وإعدادها للحصول على اعتماد الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وضمان استمرارية هذا الاعتماد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢أ، المادة ٢). كما تعاونت الوزارة مع برنامج إصلاح التعليم المصري لنشر الوعي بثقافة الجودة ومن أجل إعداد كوادر قادرة على تهيئة مجتمع المدرسة، وتنمية قدرته على قيادة عمليات التخطيط المدرسي والتقويم الذاتي اللازمين لتطوير النظام التعليمي داخل المدارس، والإسهام في تحسين نواتج التعلم، بشكل يتماشى مع الإطار العام لسياسة الدولة، ويتناسب – في نفس الوقت – مع المتغيرات العالمية ويلبي المتطلبات الإقليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ١٦).

على ضوء ما سبق، يتضح مقدار الاهتمام بمنظومة ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، وهو أمر يستحق الثناء من ناحية، وفي نفس الوقت يحتاج للتأمل والبحث من ناحية أخرى؛ حيث إن ضمان فاعلية منظومة ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي وتحقيقها لأهدافها يتطلب الاطلاع على الخبرات العالمية التي أثبتت نجاحا في هذا المجال، والاستفادة من نواحي القوة فيها، من أجل تطوير هذه المنظومة الوطنية، بما يضمن قدرتها على مواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة، والتحقق من مدى ملاءمة أهدافها وإجراءاتها وعملياتها لبلوغ الأهداف المرجوة. لذلك تحاول الدراسة الحالية تناول الخبرة الفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بشيء من التحليل، ومقارنتها بنظيرتها المصرية، من أجل الوقوف على نقاط القوة والضعف في المنظومة المصرية، واستخلاص أوجه استفادة هذه المنظومة من التجربة الفرنسية الرائدة في هذا المجال.

- **مشكلة الدراسة:**

تبذل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد جهوًدا كبيرة لتحقيق ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والتي يأتي في مقدمتها اعتماد حوالي ٥٩٤٩ مدرسة منذ إنشائها وحتي العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠م (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٢١) بنسبة ١٠,٣% من إجمالي مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية والبالغ عددها (٥٧٧٤٩) مدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١). وعلى الرغم من ذلك، فقد أشارت العديد من الدراسات والمؤتمرات والتقارير العلمية ذات الصلة، إلى وجود العديد من المشكلات المترتبة على ممارسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، ومن بينها: أن مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية تم اختصاره – في كثير من الأحيان – في استكمال عدد من الملفات والإجراءات الروتينية التي لا تشير إلى وجود جودة حقيقة بتلك المؤسسات بقدر ما تشير إلى براعة القائمين على أعمال الجودة في ترتيب وتجهيز الملفات واستيفاء الإجراءات المطلوبة. هذا إلى جانب التنفيذ الشكلي لعمليات التقويم الذاتي بالمدارس المصرية، وضعف استفادة تلك المؤسسات من نتائج التقويم الذاتي وتوظيفها في تحسين أداء المؤسسة التعليمية، وضعف قناعة بعض العاملين بجدوى وأهمية الجودة والاعتماد، علاوة على ضعف خبرات بعض المراجعين الخارجيين، والنمطية الواضحة في كتابة التقارير الصادرة عن بعضهم، وضعف اهتمام تلك التقارير بآليات الاعتماد المهني للمعلمين، وهو ما يؤثر سلبا على إعدادهم وتنميتهم مهنياً (حجازي، ٢٠١٦؛ المجالس القومية المتخصصة، ٢٠١٥، ٢٠؛ عثمان، ٢٠١٢، ١–٣٨).

وقد تأثرت منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر والعالم كله سلباً بالفترة التي انتشر فيها فيروس كورونا COVID-19، وتداعياتها. فقد أثر انتشار الفيروس على عمل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وجعل عملها محصورًا في نطاق ضيق. كما كان لانتشار الفيروس أثره على كافة مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي في مصر، لا سيما ما يتعلق بتقييم مختلف عناصر النظام والتأكد من فاعليتها (بهجت، ٢٠٢١).

علاوة على ذلك، فقد أشارت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد إلى مجموعة من المشكلات والتحديات التي رصدتها من خلال أعمال المراجعة والتقويم التي قامت بها في بعض مدارس الجمهورية، والتي تؤدى إلى ضعف منظومة ضمان الجودة وعدم اعتماد تلك المدارس، منها (الهيئة

القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٧، ٧٢–٧٣؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٩، ٩٩–١٠٠):

- ضعف الشراكة الحقيقية الفاعلة بين المجتمع ومؤسسات التعليم.
- افتقار الكثير من المباني المدرسية للمعايير القومية للمبني المدرسي (الأمن والسلامة).
- قلة مشاركة المعلمين في تخطيط وتطوير المناهج التعليمية.
- ضعف تفعيل دور مجلس أمناء المدارس في تطوير ومتابعة العملية التعليمية.
- ظاهرة التسرب من التعليم، وظاهرة الدروس الخصوصية.
- غياب المرونة في سياسات التعليم التي تسمح بانتقال الطلاب بين نظم التعليم المختلفة (الفني والعام).
- غياب الدعم المجتمعي للتعليم الفني، وانخفاض النظرة المجتمعية لخريجيه.
- ارتفاع نسب الغياب وخاصة في المرحلة الثانوية.
- محدودية التعاون وتبادل الخبرات بين مؤسسات التعليم المتناظرة.
- ارتفاع كثافة الفصول في مراحل التعليم المختلفة وخصوصا في محافظات القاهرة الكبرى والدلتا.
- غياب توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.
- محدودية وصول أداء القيادة المدرسية إلى المستوى الفاعل على ضوء معايير الهيئة.
- ضعف كفاية الموارد البشرية والتسهيلات المادية.
- ضعف دور إدارات ضمان الجودة بالمديريات التعليمية في تأهيل المؤسسات التعليمية للاعتماد.
- ضعف التجهيزات الصحية بالمدارس ومحدودية تواجد زائرة صحية بالمدارس.
- محدودية مشاركة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في الخطط والسياسات المتعلقة بوضع ومناقشة سياسات التعليم في مصر.
- محدودية وجود خطة واضحة لدى الوزارات المختصة بالتعليم (قبل الجامعي/ الأزهر) لتحديد آجال تقدم المؤسسات التعليمية التابعة للاعتماد.
- ضعف إقبال بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على التدريب كمراجعين في بعض التخصصات.

كما كشفت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤– ٢٠٣٠ عن وجود مجموعة من المشكلات والقضايا الملحة التي لها تأثير سلبي على ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي، أهمها ما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ٧٢–٧٣):

- تدنى جودة نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وغياب المكون التكنولوجي فيها.
- ضعف المهارات الأساسية في الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية – القراءة والكتابة والحساب والاتصال – (التمكن).
- غياب الاهتمام بالتحسين الكيفي للمناهج، من خلال رؤية نقدية لعمليات التطوير القائمة، والنظرة المستقبلية التي يمكن تبنيها وخاصة في مجال العلوم الرياضيات واللغات.
- غياب الأنشطة المدرسية وكيفية تفعيلها كجزء مهم وضروري لاستكمال عمليات التعليم والتعلم.
- نظم التقويم والامتحانات ومشكلاتها، والرؤية المستقبلية لتطوير منظومة التقويم التربوي، وعلى قمتها نظام الثانوية العامة الجديد والذي يعد من أهم أولويات التعليم في المرحلة المقبلة.
- غياب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم، وانفصال مخرجات التعليم العام عن حاجات المجتمع.
- ضعف التعامل مع المناطق الأكثر فقرًا والأدوار الجديدة المتوقعة للتعليم فيها.
- ضعف الإنتاجية والكفاءة التعليمية والقصور في كل من الأداء المدرسي – والانضباط والانتظام في المدارس – وضعف القدرة على الاحتفاظ بالطلاب – انخفاض جاذبية المدرسة.
- غياب الخدمات المدرسية المقدمة للطلاب، وضعف الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة.
- غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي.

بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت مجموعة من البحوث والدراسات إلى وجود بعض الصعوبات والتحديات التي تواجه منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، أهمها (محمد ومحمد، ٢٠٢٠، ٤٧٤؛ عبدالحليم، ٢٠١١، ٩٦؛ الشناوي وعيد، ٢٠١٠، ٢٧٤–٢٧٨):

- البيروقراطية، والتمسك بالمركزية التي لا تستعين بالجهود المبذولة لتحقيق الجودة والاعتماد.
- الفردية والديكتاتورية وعدم تفويض السلطة نتيجة لفقدان الثقة.
- ضعف الالتزام من قِبل الإدارة العليا بإخضاع المدارس لنظام الجودة والاعتماد.
- قلة توافر الخبراء لتقديم المشورة، وضعف المهارات والكفايات التي يمتلكها مسئولو الجودة.
- قلة اقتناع الإدارات بكافة مستوياتها بأهمية الجودة ودورها في تعزيز مكانة المؤسسات التعليمية.
- نقص الموارد المادية والمالية اللازمة لتحقيق الجودة، وضمانها.
- كثرة الأعمال الإدارية والأعباء التدريسية، والقصور في آليات المتابعة من قبل القيادات.

ونتيجة لتلك المشكلات والتحديات التي تواجه منظومة توكيد وضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر، فقد أكدت تقارير التنافسية العالمية الصادرة عن المنتدى الاقتصادي العالمي تأخر تصنيف مصر

عالميا في مجال جودة التعليم بصفة عامة؛ حيث جاء ترتيب مصر في عام ٢٠١٥/٢٠١٦ (١١٦) عالميًا من بين ١٤٠ دولة في الترتيب العام؛ وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (٩٦) (Schwab, 2016, 160). وفي عام ٢٠١٦/٢٠١٧ جاء ترتيبها (١١٥) عالميًا من بين ١٣٨ دولة، وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (٨٩) (Schwab, 2017, 168). وفي عام ٢٠١٧/٢٠١٨ احتلت المركز (١٠٠) عالميًا من بين ١٤٠ دولة في الترتيب العام؛ وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (١٣٣) (Schwab, 2018, 205). أما في عام ٢٠١٨/٢٠١٩ جاء ترتيبها (٩٣) عالميًا من بين ١٤١ دولة في الترتيب العام؛ وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (١٢٣) (Schwab, 2019, 200). وبحسب تقارير U.S News and Reports احتلت مصر المركز الثالث على مستوى الدول العربية المدرجة بالتقرير، والمركز ٣٩ عالميا في جودة التعليم في عام ٢٠٢٢ (U.S News and World Report, 2023).

ولأن الأخذ بمفهوم ضمان الجودة في التعليم من الأمور المهمة والملحة التي تؤدي إلى تحقيق جودة النظام التعليمي، الذي يعد وسيلة للتنمية المستدامة، ومن ثم تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل من القوى البشرية المؤهلة. وعليه، فإن ضمان الجودة في التعليم يُفضي إلى تطوير نوعي لآليات العمل في المدارس بما يتفق ومستجدات العصر التربوية والتعليمية والإدارية، ويواكب التجديدات الرامية إلى تحقيق التميز في العمليات التي تتم في المؤسسة التعليمية.

ولتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر، والتغلب على المشكلات التي تحول دون تحقيقها لأهدافها، لا بد من وجود نية صادقة للتطوير لدى القائمين على هذه المنظومة، والسعي الدؤوب للاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية المتقدمة في هذا المجال، للاستفادة منها في عمليات التطوير، بشكل يتلاءم وثقافة المجتمع المصري وفلسفته السائدة، وبما يضمن قدرة هذه المنظومة على مواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة، والتحقق من مدى ملاءمة أهدافها وإجراءاتها وعملياتها لبلوغ الأهداف المرجوة. لذلك تحاول الدراسة الحالية تناول الخبرة الفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بشيء من التحليل، ومقارنتها بنظيرتها المصرية، من أجل الوقوف على نقاط القوة والضعف في المنظومة المصرية لضمان الجودة، واستخلاص أوجه استفادة هذه المنظومة من التجربة الفرنسية الرائدة في هذا المجال بهدف إحداث التطوير المنشود.

- **الفرض المبدئي للدراسة:**

تسعى الدراسة لمعالجة المشكلة البحثية الحالية على ضوء محاولتها التأكد من الفرض الآتي:

تطبق فرنسا منظومة ناجحة لضمان جودة التعليم قبل الجامعي تساعد على التصدي للتحديات والمشكلات التقليدية التي تواجهه، والتي يمكن أن تفيد في التغلب على التحديات والمشكلات التي تواجه منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر.

- **أسئلة الدراسة:**

من أجل التحقق من الفرض الذي تبنته الدراسة الحالية سعى الباحث لإجابة الأسئلة الآتية:

١- ما جوانب التغيير التي تدعو للإسراع بتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر، وما جوانب اللاتغيير التي تقف عائقا أمام تطوير تلك المنظومة؟

٢- ما الإطار النظري لضمان جودة التعليم قبل الجامعي في الأدبيات التربوية المعاصرة ؟

٣- ما واقع منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ؟

٤- ما واقع منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا، وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ؟

٥- ما أوجه التشابه والاختلاف بين منظومتي ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا، على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيهما ؟

٦- ما التصور المقترح لتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي المصرية على ضوء الخبرة الفرنسية، وبما يتماشى مع طبيعة المجتمع المصري ؟

- **أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي المصرية على ضوء الخبرة الفرنسية في هذا المجال، وبما يتلاءم وظروف وثقافة المجتمع المصري. وتسهم في تحقيق هذا الهدف مجموعةُ الأهداف الفرعية الآتية:

- **الكشف عن جوانب التغيير التي تستدعي الإسراع في تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر، وكذلك جوانب اللاتغيير التي تقف عائقا أمام تطوير تلك المنظومة.**
- **توضيح الإطار النظري لضمان جودة التعليم قبل الجامعي في الأدبيات التربوية المعاصرة.**

- الكشف عن ملامح منظومتي ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا، والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيهما.
- استعراض أوجه التشابه والاختلاف بين منظومتي ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيهما.
- تقديم تصور مقترح لتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء الخبرة الفرنسية.

- **أهمية الدراسة:**

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط الآتية:

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، فقد أصبحت عملية ضمان جودة التعليم بشكل عام والتعليم قبل الجامعي على وجه التحديد آلية مهمة لتحسين جودة العمليات والمخرجات في المؤسسات التعليمية، وتحديد الممارسات الجيدة التي تحقق ذلك، وبالتالي فهي تؤدي إلى تحسين الأداء المدرسي ككل. كما أنها تحقق درجة عالية من المحاسبية داخل النظام التعليمي، بالإضافة إلى محافظتها على السمعة الدولية للمؤسسة التعليمية.
- قلة عدد البحوث العربية التي تصدت لدراسة موضوع ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، لا سيما في مؤسسات التعليم المصرية. حيث اهتمت معظم تلك الدراسات بتناول منظومة (اعتماد) تلك المؤسسات دون التعرض (لضمان جودتها) وتقويم عملياتها. لذلك، قد تسهم الدراسة الحالية في سد إحدى الفجوات البحثية القائمة، وإثراء المكتبة التربوية في هذا المجال، علاوة على لفت نظر الباحثين في مجال التعليم بصفة عامة ومجال التربية المقارنة بصفة خاصة إلى مزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة بمنظومة ضمان جودة واعتماد مختلف مؤسسات التعليم في مصر.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في علاج العديد من مشكلات ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر والتحديات التي تواجهها، من خلال الاطلاع على أبعاد التجربة الفرنسية في هذا المجال، ومحاولة الاستفادة من جوانب قوتها لعلاج هذه المشكلات، والتصدي لتلك التحديات.
- تتناول الدراسة الحالية إحدى الخبرات الدولية المتقدمة في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، هي الخبرة الفرنسية. وهي من الخبرات العالمية التي أثبتت نجاحا رائد وكبيرا في هذا المجال، وهو ما انعكس على الجودة الشاملة لجميع مكونات النظام التعليمي الفرنسي.

- تقدم الدراسة الحالية تصورا مقترحا قد يسهم في نشر ثقافة ضمان الجودة في التعليم، وتطوير منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية على ضوء الخبرة الفرنسية. ومن ثم، محاولة الإسهام في تعزيز هذه المنظومة، وحل مشكلاتها.
- تحاول الدراسة الحالية جذب انتباه صناع القرار في وزارة التربية والتعليم المصرية لأهمية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وضرورة نشر ثقافة التقييم الشامل والمستمر لجميع عناصر العملية التعليمية، بالإضافة إلى مشاركة جميع القائمين عليها وأصحاب المصلحة في هذه العملية. هذا إلى جانب أهمية تعاون الوزارة مع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لتحقيق الأهداف المنشودة من الجودة.

- **منهج الدراسة وخطواتها:**

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ونظرًا لأن طبيعتها تقع ضمن نطاق الدراسات المقارنة التي تتناول نظم التعليم في مختلف دول العالم، ستستعين الدراسة الحالية بمدخل حل المشكلات Problems Solving Approach في الدراسات المقارنة لـ "برايان هولمز Brian Holmes"، والذي يتلاءم وطبيعة وأهداف الدراسة، والذي يتضمن الخطوات الآتية (فتحي، وزيدان، ٢٠٠٣، ١٥٧–١٥٩؛ حجي، ١٩٩٨، ٥٩؛ خليل، ٢٠٠٩، ٢٠٠–٢٠٨):

١- اختيار المشكلة وتحليلها Problem Selection and Analysis: وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بإبراز ملامح مشكلة الدراسة على ضوء تحليل المتغيرات المحلية والعالمية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، وما يقابل ذلك من مشكلات آنية في هذا المجال في مصر، كما تم في هذه الخطوة تحديد أهمية المشكلة بالنسبة للمجتمع، وعرض جوانب التغير التي تدعو للإسراع بتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر، في مقابل جوانب اللاتغير والتي تعوق هذا التطوير. وقد تم تناول ذلك في الخطوة العامة للدراسة، وتحديدا في (مشكلة الدراسة)، وأيضاً في المحور الأول من الدراسة الحالية (تحليل مشكلة الدراسة).

٢- صياغة مقترحات السياسة التعليمية Formulation of Policy Proposal: وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بطرح السياسة التعليمية والقضايا ذات الصلة بمنظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في الأدبيات التربوية المعاصرة، وكذلك في فرنسا، كمدخل تجديدي إصلاحي يمكن الاستفادة منها في إيجاد حلول ملائمة للمشكلة القائمة، وذلك من خلال تناول الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وأهم مداخل وأساليب ضمان

جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا، وهذا ما تم تناوله في المحورين الثاني والرابع من الدراسة الحالية.

٣- تحديد العوامل ذات العلاقة Identification of Relevant Factors: وتختص هذه الخطوة بإجراء تحليل سياسي واجتماعي واقتصادي للمجتمعين المصري والفرنسي، نظرا لتأثير تلك العوامل على منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في الدولتين. كما يتم في هذه الخطوة تحليل منظومتي ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في دولتي المقارنة، وبيان أهم أوجه التشابه والاختلاف بينهما على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيهما، واستخلاص أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة؛ وهو ما تم تناوله في المحورين الخامس والسادس من الدراسة الحالية.

٤- التنبؤ Prediction: تعد الخطوة الأخيرة والأهم في هذا المدخل؛ حيث يهتم التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة حال تطبيقها، بمعنى: مدى قابلية تطبيق التصور المقترح على ضوء الاستفادة من الخبرة الأجنبية، وبما يتلاءم وطبيعة المجتمع المصري، ويجعل للدراسة المقارنة فائدة أكبر بهدف إصلاح النظام التعليمي. حيث أكد "برايان هولمز" على أهمية التنبؤ في الدراسات المقارنة، لما يتضمنه ذلك من رسم سياسات تربوية واعدة، والكشف عن أهمية تطبيقها. وقد تمثلت هذه الخطوة في الدراسة الحالية في وضع تصور مقترح يقوم على مجموعة من المنطلقات القومية والعالمية وعدد من الركائز المتوفرة في المجتمع المصري، والتي قد تسهم في نجاح منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، وهو ما تم تناوله في المحور السابع من الدراسة الحالية.

- **حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تناول ملامح منظومتي ضمان جودة التعليم "العام الأكاديمي" قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا، من حيث: الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي – تقويم واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي – مراحل تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي – أدوات التقويم المستخدمة – تقويم الطلاب – تقويم أداء المعلمين – تقويم أداء مديري المدارس – تقويم السياسات التعليمية – تقويم الممارسات التدريسية – تقويم المعدات الرقمية ومدى استخدامها في التعليم – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي.

- **الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على تناول واقع منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي المصرية في كل من مصر وفرنسا.**

- **مبررات اختيار دولة المقارنة:**

تضافرت العديد من المبررات التي دعت الباحث لدراسة الخبرة الفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

- **تتحمل العديد من المنظمات والهيئات الوطنية مسئولية تقويم التعليم قبل الجامعي الفرنسي، منها: المفتشية العامة للتعليم والرياضة والبحوث، والسلطات الأكاديمية، ومديري المدارس، كما توجد مؤشرات وأدوات للمساعدة في تشخيص المدارس وتوجيهها وتقويمها ومراقبتها، وضعتها وزارة التربية الوطنية، ولا سيما من قبل: مديرية التقييم والتنبؤ والأداء، والمديرية العامة للتعليم المدرسي، ومجلس التقويم المدرسي.**
- **تتم عملية ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا، وتقويم مؤسساته على مستويات عدة، هي: المستوى (الوطني National Territory، الأكاديميات Academies، الأقسام Departments، المقاطعات Districts، المدارس Schools)؛ وفقا لأنواع متعددة من التقويم المستمر، الذي يكون تكوينيًا وختاميًا.**
- **تتعاون مديرية التقويم والتنبؤ والأداء التابعة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية مع العديد من الهيئات والمنظمات الدولية في تقويم نظام التعليم الفرنسي والمعاونة في ضمان جودته؛ فهي تتعاون – على سبيل المثال – مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD في تطبيق الاختبارات الدولية حول مهارات الطلاب PISA، واختبار TALIS حول المعلمين؛ كما تتعاون المديرية مع الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA في تطبيق الاختبارات الدولية: TIMSS، PIRLS، ICILS. بالإضافة إلى ذلك، تسهم المديرية في وضع الإحصاءات الأوروبية في منظورها الصحيح، وفي تبادل المعلومات بين دول برنامج "إيراسموس +" Erasmus +، ومقارنة النظم التعليمية لهذه الدول.**
- **تهتم فرنسا بضمان جودة مختلف مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتقويم أدائها، مثل: مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة والمدارس الابتدائية، والمدارس الثانوية، وفقا لمرحلتين من التقويم هما: التقويم الذاتي، والتقويم الخارجي؛ وتستخدم في ذلك مجموعة من الأدوات الحديثة والفاعلة. كما تهتم بتقويم كافة عناصر العملية التعليمية، مثل: التلاميذ في مختلف مراحل التعليم والصفوف**

الدراسية، المعلمين، مديري المدارس، بالإضافة إلى تقويم السياسات والتجارب التربوية، وممارسات التدريس، وتقويم المعدات الرقمية واستخدامها في التعليم.

- **مصطلحات الدراسة:**

تناولت الدراسة المصطلحات الآتية:

١– الجودة Quality:

الجودة في اللغة هي نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، أي: صار جيداً، وأجاد فلان عمله، وفي الحديث: تجوّدْتُها لك من عطائي، أي: تخيرت الأجود منها (ابن منظور، ١٨٧٩، ١٣٥–١٣٦).

كما أن الجودة لغة من أجاد، أي: أتى بالجيد من قول أو عمل، وأجاد الشيء صيّره جيداً، وجاد الشيء جوّده بمعنى صار جيداً. أما معنى الجودة في المعاجم الإنجليزية فيكثر فيها التعدد والتداخل، فهي تعني الامتياز، وأحياناً تعني بعض العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته (مجيد والزيادات، ٢٠١٥، ٢٠). كما تشير الجودة إلى عمليات التحسين المستمر (Noronha, 2012, 13).

والجودة مفهوم يشير إلى الملاءمة للغرض، أو المطابقة للمواصفات التي تم تحديدها، وهذا يقتضي توافر جملة من السمات والخصائص في المنتج أو الخدمة حتى تفي باحتياجات معينة (البلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ١٢).

وهي تعني: الريادة والامتياز في عمل الأشياء. فالريادة تعنى السبق في الاستجابة لمتطلبات العميل، والامتياز يعنى الاتقان والضبط والدقة والكمال في العمل (سليم ٢٠١١، ٧٤).

والجودة في مجال التعليم: مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضع المدخلات والعمليات والمخرجات المدرسية ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن (البوهي، ٢٠٠١، ٣٧).

كما تعرف بأنها: أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم. أو بعبارة أخرى: فاعلية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب (النجار، ٢٠٠٢، ٧٣).

وتُعرف الجودة إجرائيا بأنها: أسلوب تتبناه مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتطبقه في كافة مستويات وعناصر النظام التعليمي، بهدف تحقيق الريادة، ونيل رضا أصحاب المصلحة، وتقديم أفضل الخدمات التعليمية والتربوية لهم.

٢– ضمان الجودة Quality Assurance:

الضمان في اللغة: الكفالة والالتزام، ومنها: ضمن الرجل ضمانا، أي: كفله أو التزم أن يؤدي عنه ما قد يقصر في أدائه، ومنها ضَمِن الشيء، أي: جَزَم بصلاحيته وخلوه مما يعيبه، والضمان في الاصطلاح معناه الكفالة أو الالتزام أو الصلاحية (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٢، ٣٨٣).

ويُعرف ضمان الجودة بأنه: قيام المنتِج للسلعة أو المقدِّم للخدمة بالتعهد بأن السلع التي ينتجها أو الخدمات التي يقدمها تتطابق مع التصاميم والمواصفات والمعايير المقررة من ناحية الجودة، وأنها تقابل متطلبات المستهلك وتشبع حاجاته ورغباته وتحقق رضاه (الطائي، ٢٠٠٨، ٣٠٧)، فضمان الجودة إذًا عبارة عن نظام يشمل مجموعة من الأفعال والتصرفات والأنشطة النظامية والمخططة من أجل توفير الضمان والثقة بأن المنتج أو الخدمة سوف تلبي الحاجات والمتطلبات المقررة والتعاقدية للمستفيد.

كما يُعرّف بأنه مجموعة الأنشطة التي تتخذها مؤسسة أو منظمة ما أو برنامج ما لضمان معايير محددة وضعت مسبقا لمنتج أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهدف هذه الأنشطة أو العمليات هو تجنب عيوب في المنتجات أو الخدمات، ويمتد ضمان الجودة حتى يتم نشر نتائج العملية والمعايير للمجتمع (Marjorie, 2004, 4).

وتُعرّف عملية ضمان الجودة إجرائياً بأنها: عملية تقويم مستمرة لمدخلات وعمليات ومخرجات النظام، على ضوء آليات تنظيمية تُركز على المسئولية والمحاسبية، والتحسين المستمر، وتقديم المعلومات، وإصدار الأحكام، من خلال معايير مُتجددة ومحددة مسبقاً ومحققة لتوقعات المستفيدين.

٣– ضمان جودة التعليم Quality Assurance of Education:

يقصد بضمان جودة التعليم: عملية مستمرة لمراجعة الأداء المؤسسي على ضوء معايير محددة، بما يحقق جودة العمليات Processes التي تؤدي إلى جودة المنتج Product الذي يتمثل في المتعلم Learner (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١ج، ١٢). وهي الآلية الأشمل الآن في معظم دول العالم لكل أنواع التقييم بما يحقق جودة العمليات التي تؤدي إلى جودة المنتج الذي يمثل المتعلم (قاسم، وشحاته، ٢٠١٤، ٤٤٥).

كما أنه يعني تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات

التي تقدمها المؤسسة التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٧، ٤٧). وهو: مجموعة الإجراءات المخططة والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداة تستوفى متطلبات الجودة المعطاة، وكذلك الأساليب الفنية والأنشطة المستخدمة في الإدارة والتي يمكن بواسطتها أداء خدمة ذات جودة عالية (حافظ والبحيري، ٢٠١٠، ٦٣).

كما تعني عملية ضمان جودة التعليم: تصميم أو تنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكيد من الوفاء بمتطلبات الجودة ليس فقط على نطاق مراحل عملية التعليم بل على نطاق أشمل يضم ضبط الجودة على مستوى وظائف المؤسسة ككل (حسين، ٢٠١١، ٨).

كما يشير ضمان جودة التعليم إلى عملية التقويم المستمر (التقييم)، التي تتضمن: ضبط، وضمان، وصيانة، وتحسين جودة نظام التعليم ومؤسساته وبرامجه، وكآلية تنظيمية تركز على المسئولية والمحاسبية والتحسين وتقديم المعلومات وإصدار الأحكام من خلال عملية متفق عليها ومعايير جيدة التكوين، مستندة في ذلك إلى آليات خاصة بثقافة الجودة وإدارتها، وضبطها، وتقييمها، بوصفها وسائل لضمان الجودة (Micheal & Skolouik, 2010, 10).

وتُعرَّف عملية ضمان جودة التعليم بأنها: إدارة نظامية وإجراءات تقييمية تقوم بها إحدى المؤسسات التعليمية، أو هي نظام لتوجيه وتقييم الأداء لضمان تحقيق جودة المخرجات وتحسين مستوى الإنجاز (Harman, 2000, 4).

وهو يشير – أيضا – إلى: جميع العمليات والآليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، بهدف تقييم وتعزيز جودتها أو جودة برامجها التعليمية (Todorescu et al., 2014, 443).

ويقصد بضمان جودة التعليم إجرائيًا: عملية مستمرة لتقييم جودة الأداء، تقوم بها مؤسسات التعليم قبل الجامعي في دولتي المقارنة، بهدف تجويد مخرجاتها وكافة عملياتها، لنيل رضا أصحاب المصلحة والمستفيدين منها.

- **الدراسات السابقة:**

اقتصر الباحث على تناول الدراسات السابقة في مجال ضمان الجودة فقط في مرحلة التعليم قبل الجامعي، وتم تقسيمها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

١ - الدراسات العربية:

- **دراسة (آل رفعة، ٢٠١٥). والتي هدفت إلى التعرف على المعايير المقترحة لضمان جودة التعليم على ضوء خبرات بعض الدول العربية والأجنبية، إضافة إلى تصور مقترح للاستفادة من تلك الخبرات. وقد اتخذت هذه الدراسة المنهج الوصفي أساساً في تناول الموضوع، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن تطبيق معايير ضمان الجودة في الدول المتقدمة أدى إلى تطور ملحوظ في جودة التعليم العام في تلك الدول. كما توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح على ضوء النموذج المصري لجودة التعليم.**
- **دراسة (العاصي، والكومي، ٢٠١٥). والتي هدفت إلى رصد السياسات التي تنتهجها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في حكمها على أداء المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن بنود التقارير لا تعبر عن الأداء الفعلي للمراجعين الخارجيين، ولا تقيس أداءهم في كافة المهام الموكلة إليهم بسبب قلة عدد عناصر التقييم الخاصة بالأداء المتضمنة فيها، ومن ثم فهي لا تقدم الصورة الشاملة والواقعية لأداء هؤلاء المراجعين الخارجيين.**
- **دراسة (صياد، ٢٠١٦). والتي حاولت رصد عدد من الممارسات العالمية التي يتم تنفيذها في هيئات ضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في عدد من دول العالم المتقدمة، ومحاولة الاستفادة منها في تطوير عمل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلُصت إلى ضرورة اعتماد منهجية "أفضل الممارسات" للاستفادة من التجارب والخبرات العالمية في مجال جودة التعليم والاعتماد، وتدريب الباحثين في الجامعات ومراكز البحوث على تطبيق هذه المنهجية.**
- **دراسة (معوض وآخران، ٢٠١٦). والتي هدفت إلى التعرف على مفهوم تحسين جودة المدارس الثانوية العامة، ومتطلبات تطبيقها، والكشف عن أهم مشكلات المدارس الثانوية العامة في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن تحسين وضمان جودة المدارس الثانوية**

العامة في مصر مرهون بتكامل الجوانب الثلاثة التي تتكون منها أي منظومة مؤسسية (الجانب الإداري، والجانب التقني، والجانب الاجتماعي).

- دراسة (الشمري، ٢٠١٧). هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت، وتحديد الصعوبات التي تواجه ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت، والتعرف على خبرات بعض الدول في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت الدراسة عن وجود مجموعة من المعوقات التي تواجه ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت، ولتحقيق جودة التعليم قبل الجامعي بدولة الكويت هناك حاجة ماسة إلى مناهج تواكب القرن الحادي والعشرين تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين، ووضع أداة تقييم فعالة لأداء المعلمين.
- دراسة (سالم وآخران، ٢٠٢٠). هدف الدراسة الحالية الكشف عن أهم المعوقات التي تواجه ضمان جودة المدارس الثانوية المعتمدة في مصر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها وجود معوقات خاصة بالإدارة المدرسية مثل ضعف نظام التشجيع وحوافز العمل الفعال العمل بمبدأ الأقدمية في التعيين على حساب الكفاءة، معوقات خاصة بالمعلمين مثل وجود عجز في أعداد المعلمين في بعض التخصصات، ضعف سرعة الإنترنت في المدارس وصعوبة الوصول للمنصة، وضعف استخدام التكنولوجيا في التواصل مع أولياء الأمور.
- دراسة (خاطر وآخران، ٢٠٢١). هدف الدراسة إلى التعرف على متطلبات تحقيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم الثانوي الفني، بالإضافة إلى الوقوف على المبادئ الأساسية اللازمة لضمان الجودة بتلك المؤسسات، وكذلك الآليات التي يمكن اتباعها لتحقيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم الثانوي الفني. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: وجود العديد من التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم الثانوي الفني، بالإضافة إلى التطور المستمر لأساليب التقويم والأنظمة التعليمية للمؤسسات التعليمية.
- دراسة (محمد وآخران، ٢٠٢١). والتي هدفت إلى التعرف على دور مؤسسات وهيئات التعليم في تحقيق استدامة الجودة والاعتماد بمدارس التعليم الأساسي في مصر من خلال استعراض أدوار بعض المؤسسات، وهي (المدرسة كمؤسسة تعليمية – وحدات قياس الجودة بالمديريات والإدارات التعليمية – وهيئة ضمان الجودة والاعتماد)، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: توقع تأخر تحقيق استدامة الجودة والاعتماد بتلك

المؤسسات لوجود مجموعة من التحديات أمام تحقيق تلك الغاية، ضرورة التقويم المستمر لمدارس التعليم الأساسي والوقوف على أهم متطلبات تحقيقها لاستدامة نظم الجودة والاعتماد.

- دراسة (الهنداوي؛ والأشقر، ٢٠٢١). هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر على ضوء أفضل الممارسات العالمية، واستخدمت الدراسة منهج "استشراف المستقبل"، واستعانت بأسلوب دلفي السياسات؛ حيث تم تطبيقه على عينة من الخبراء. وقدمت الدراسة رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر، متضمنة الأبعاد الآتية: سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين، وتضمين المشاركة في التقييمات الدولية بسياسات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني، وسياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وسياسات ربط الحوافز المقدمة للمدارس المعتمدة بنتائج أدائها، وسياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته، وسياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

٢ - الدراسات الأجنبية:

- دراسة تشيونغ تشينغ (Cheong Cheng, 2013). هدفت هذه الدراسة إلى الإشارة إلى أن إصلاحات التعليم في جميع أنحاء العالم من أجل جودة التعليم تشهد ثلاث موجات، بناءً على نماذج ونظريات مختلفة لجودة التعليم وفاعلية المدرسة، وتؤدي إلى استراتيجيات وأساليب مختلفة لضمان جودة التعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن الموجة الأولى من موجات إصلاح التعليم في العالم من أجل جودة التعليم تركز على ضمان الجودة الداخلية وتبذل جهدًا لتحسين الأداء المدرسي الداخلي. بينما تؤكد الموجة الثانية على ضمان جودة المظهر (الواجهة) من حيث: الفاعلية التنظيمية ورضا أصحاب المصلحة والقدرة التنافسية في السوق وبذل جهد لضمان الرضا والمساءلة أمام أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين.
- دراسة علام (Alam, 2015). هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص نظام ضمان الجودة في المدرسة، وتحديد عمليات/ استراتيجيات ضمان الجودة في المدارس، ورصد أهم الصعوبات في تطبيق نظام ضمان الجودة الفعال. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: ضرورة أن تسمح المدارس للمتعلم باكتساب المهارات الحياتية في وقت مبكر ضمن بيئة تعليمية معقدة، وهذا يتطلب عملية بناء القدرات، التي تتخلل الحياة المدرسية بأكملها وتهدف إلى

تحقيق الحوكمة الفعالة. لذلك، يجب على السلطات المدرسية اعتماد آلية ضمان الجودة المناسبة، ومراقبة الجودة باستمرار فيما يتعلق بمختلف المؤشرات المحددة، والبدء في الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من صعوبات تطبيق نظام ضمان الجودة الفعال، تم تصنيفها إلى صعوبات تتعلق بالاهتمامات والمفاهيم المختلفة للجودة بين مختلف أصحاب المصلحة؛ وصعوبات متعلقة بفجوة التنفيذ؛ وصعوبات ذات صلة بالملكية الخارجية.

- دراسة بوب و جيورجوليسكو (Pop and Giurgiulescu, 2015). والتي هدفت إلى اقتراح رؤية جديدة لتطبيق تقنية المعلومات والاتصالات (IT&C) المتعلقة بتقنيات ضمان الجودة (QAT) في العملية التعليمية للجيل القادم؛ والتي يمكن أن تعكس النتائج التي حصل عليها المعلمون في اختبارات التقييم الوطنية للتوظيف في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. ولجمع البيانات من عينة الدراسة تمت الاستعانة بالمقابلات والاستقصاءات التي وزعت على عينة محددة بشكل جيد من ١٥٣ طالبًا يرغبون في أن يصبحوا معلمين جيدين.
- دراسة ليسيفيتشي (Lisievici, 2015). سعت هذه الدراسة للبحث في الفرضية القائلة بأن: جودة التعليم المستخدمة في تصميم وإدارة نظام ضمان الجودة أدت إلى عدم فعاليتها، ووجود آثار جانبية سلبية إضافية لها على التعليم بأكمله. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى تقديم بنية بديلة لجودة التعليم، لاستخدامها كأساس لتحسين جودة قانون التعليم وممارسة ضمان الجودة. حيث تأخذ هذه البنية في الاعتبار احتياجات كل من المستفيدين ومقدمي برامج التعليم وأيضًا حقيقة أن بعض الاحتياجات قد لا يتم الاعتراف بها بشكل كامل.
- دراسة أوكلاند و جرايسون (Oakland and Grayson, 2018). والتي هدفت إلى تحديد الدور الذي يلعبه التعليم والتدريب في تحقيق وضمان الجودة في المملكة المتحدة. كما حاولت الدراسة فحص دور دليل التدريب والتعليم الجيد الذي ترعاه الحكومة في المملكة المتحدة، وأهداف الحملة الوطنية للجودة، وتقييم مدى نجاح الدورات التدريبية الموضحة في الدليل في توفير حافز كافٍ لتغيير الموقف تجاه الجودة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى وجود العديد من المشكلات التي يجب حلها قبل ضمان التقدم، بالإضافة إلى وجود تقدم تم إحرازه بالفعل في السعي نحو تحسين الجودة، ووجود أساليب بديلة للتعليم والتدريب تم اقتراحها للمساعدة في عملية التغيير.
- دراسة بيسكارو (Pescaru, 2019). هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تعرف واقع ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في رومانيا، والكشف عن مجالاتها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتوصلت إلى العديد من النتائج، كان أهمها، أنه ووفقًا لاستراتيجية وزارة التربية الوطنية في رومانيا، تضمن إدارة الجودة في التعليم قبل الجامعي كفاءة وجودة العملية التعليمية، وتشير إلى المجالات والمعايير الآتية: القدرة المؤسسية الناتجة عن التنظيم الداخلي والبنية التحتية المتاحة، التي تحددها الهياكل المؤسسية والإدارية والتنظيمية والأساس المادي؛ الفاعلية التعليمية، التي تتجسد في محتوى ومرونة برامج الدراسة ونتائج التعلم والعمل المنهجي أو البحثي والنشاط المالي للمنظمة؛ إدارة الجودة، والتي تؤدي إلى وضع استراتيجيات وإجراءات لضمان الجودة؛ مصادر التعلم؛ إعداد الهياكل لضمان جودة التعليم وتنفيذها وتقييمها، وفقاً للتشريعات المعمول بها.

- دراسة روبرتس وآخران (Roberts; et al., 2019). هدفت الدراسة إلى مناقشة الحاجة إلى خطة وطنية لضمان جودة التعليم Quality Assurance، ومراجعة استخدامه Utilization Review. واستخدمت الدراسة أسلوب استشراف المستقبل، من خلال تناول ست نقاط تمت مناقشتها، هي: الأساس المنطقي للتخطيط؛ التطورات في ضمان الجودة والتي تحث على وضع خطة؛ الضغوط الخارجية في مجال ضمان الجودة؛ الاهتمامات الداخلية في تطوير البرامج التعليمية؛ رؤية أولية لمستقبل تعليمي، واستراتيجيات لتحقيق المستقبل. وقد خلُصت الدراسة إلى تحديد مهام التخطيط والسياسة الإضافية في مجال ضمان جودة التعليم.
- دراسة ميريل وآخرون (Merrill, et al., 2020). هدفت الدراسة إلى الكشف عن جهود الولايات المتحدة الأمريكية المبذولة لضمان جودة برامج رياض الأطفال الممولة من القطاع العام. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن ضمان جودة برامج تلك المؤسسات يتم عن طريق اعتماد الدولة لثلاث ميزات شائعة، هي: معايير التعلم المبكر، وتقييمات دخول رياض الأطفال، وأنظمة تصنيف وتحسين الجودة المتدرجة. واقترحت الدراسة ضرورة خضوع ميزات ضمان الجودة هذه لتقييم صارم مرتبط بفاعليتها في تحسين نتائج الطلاب.
- دراسة أكبابيفا وآخرون (Akbayeva, et al., 2022). هدفت الدراسة إلى تحديد السمات الرئيسة لعمليات تقييم جودة التعليم وتشخيصها؛ ومراعاة معايير ومبادئ استخدام الأدوات لتقييم جودة وكفاءة العملية التعليمية. ولتحديد طرق وأساليب التحليل، تم استخدام الاستنتاج والاستقراء والمقارنة بين المناهج المختلفة وطرق تقييم التعليم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الخصائص المقارنة لطرق تقييم جودة العملية التعليمية؛ كما اقترحت خوارزمية لتقييم جودة التعليم في مؤسسات التعليم المختلفة؛ وأهم أدوات التقييم ومحتواها؛ كما أوضحت بعض الآليات المستخدمة

في تشخيص مستوى التعليم، وتصنيفاته؛ وحددت الاتجاهات العلمية لتطوير استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات في مجال تقييم جودة التعليم.

- دراسة بن جعفر وآخرون (Ben Jaafar, et al., 2022). هدفت الدراسة إلى تقديم إضافة إلى الفهم العالمي لعمليات التفتيش على المدارس – بوصفها آلية للحوكمة – من أجل تعزيز جودة التعليم في سوق تعليمي مفتوح تمامًا من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال فحص دور عمليات التفتيش على المدارس كأداة لضمان الجودة من منظور مساءلة السوق، واستخدمت الدراسةُ إمارةَ دبي كمثال توضيحي لمساءلة السوق. وتوصلت الدراسة إلى أن إمارة دبي أثبتت أن مساءلة السوق يمكن أن تضمن توفير مستوى كافٍ من الجودة في التعليم، مع السماح للمنافسة لدفع عجلة التحسين. كما توصلت إلى أن قطاع التعليم المتميز في دولة الإمارات العربية المتحدة يدعو إلى تحقيق توازن بين المرونة وضمان الجودة عبر الإمارات شبه المستقلة. كما أن دبي قد طورت نظام تفتيش عام لسوق التعليم الخاص لضمان الجودة عبر ١٧ منهجًا دراسيًا يتم تقديمها في ٢١٥ مدرسة خاصة بنماذج ربح متنوعة.
- دراسة جياو و جي (Jiao & Ge, 2022). هدفت الدراسة إلى محاولة استكشاف إنشاء نظام داخلي لضمان الجودة للمدارس التي تُدار بشكل تعاوني بين الصين وجهات أجنبية من منظور المفاهيم والمعايير والآليات والنتائج في سياق الإنترنت + (Internet +)، استنادًا إلى نظرية (التحكم في الجودة الشاملة Total Quality Control). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى أنه وفي سياق الإنترنت +، يجب تسريع وتوسيع التعليم العالمي في العصر الجديد، ووضعت متطلبات تفصيلية للتطوير عالي الجودة والمضمون للمدارس والمشاريع التي تدار بشكل تعاوني بين الصين وبعض الجهات الأجنبية. كما توصلت الدراسة إلى أن ضمان جودة التدريس الشاملة لتلك المدارس أصبح قضية ساخنة لكافة الجهات المشاركة في البرنامج المشترك.
- دراسة بوهلينز وآخرون (Pohlenz, et al., 2023). هدفت الدراسة إلى التحقيق في استجابات مجموعات الطلاب في ألمانيا للرقمنة القسرية Coercive Digitalization لعمليات التدريس والتعلم أثناء وباء كورونا بوصفها إحدى آليات ضمان جودة التعليم أثناء الأزمات. واستخدمت الدراسة بيانات من الدراسات الاستقصائية (العدد = ٩٥٥) حول تصورات الطلاب لإدخال الرقمنة في حالات الطوارئ. وتوصلت الدراسة إلى أن مجموعات الطلاب الفرعية المحددة هم من المؤيدين والبراجماتيين والمشككين في عمليات التدريس والتعلم الرقمية. كما أن هذه المجموعات الفرعية تتمتع بتفضيلات

مختلفة فيما يتعلق بأنماط التدريس والتعلم، مما يشير إلى أهمية الخدمات التعليمية الفردية وممارسات ضمان الجودة ذات الصلة في التفكير في احتياجات التحسين.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

١- أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية تطبيق الجودة بكل عملياتها في المؤسسات التعليمية، وعلى ضرورة التقويم الدوري لمدخلات ومخرجات وعمليات النظام التعليمي لضمان استمرارية الجودة في هذه المؤسسات، ووضع معايير محددة وواضحة يمكن الاستعانة بها في هذا الصدد. كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة وجود مؤسسات محلية ودولية تتعاونان معا لتحقيق هذا الهدف، إلى جانب ضرورة الاستفادة من الخبرات الدولية المتقدمة في هذا المجال.

٢- هناك أوجه اتفاق واختلاف بين الدراسة الحالية والبحوث والدراسات السابقة، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

- من حيث الهدف: اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في هدفها العام، والمتمثل في الاهتمام بعملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم المختلفة، ومحاولة الاستفادة من الخبرات العالمية المتقدمة في هذا المجال، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية تقويم كافة مكونات النظام التعليمي بشكل مستمر لضمان جودته. في حين اختلف الدراسة الحالية مع عدد من البحوث والدراسات السابقة في هدفه الخاص، والمتمثل في إجراء دراسة مقارنة لمنظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بين كل من مصر وفرنسا، والاستفادة من هذه الدراسة في تطوير هذه المنظومة في مصر.
- من حيث المنهج المستخدم: استخدمت الدراسة الحالية المنهج المقارن، بصفته أنسب المناهج المناسبة للدراسة. في حين لم تتم الاستعانة بهذا المنهج في أي من البحوث والدراسات السابقة. فلقد استخدمت معظم هذه البحوث – سواء العربية أم الأجنبية – المنهج الوصفي، ولم تشذ عن هذه القاعدة سوى دراسة (الهنداوي؛ والأشقر، ٢٠٢١) التي استخدمت منهج "استشراف المستقبل"، واستعانت بأسلوب دلفي السياسات؛ ودراسة (Roberts; et al., 2019)، التي استخدمت أسلوب استشراف المستقبل.
- من حيث أدوات جمع البيانات: لم تستعن الدراسة الحالية بأية أداة لجمع البيانات؛ حيث إن طبيعة الدراسة لا تحتاج إلى هذا النوع من الأدوات، وهو في هذا الأمر يختلف مع معظم دراسة الدراسات السابقة التي استعانت بالاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة. في حين يلاحظ أن

(العاصي، والكومي، ٢٠١٥) استخدمت لجمع البيانات مجموعة من استمارات التقييم تشمل عدداً من المؤشرات؛ واستخدمت دراسة (Pohlenz, et al., 2023) بيانات من الدراسات الاستقصائية حول تصورات الطلاب لإدخال الرقمنة في حالات الطوارئ، كما تم إجراء تحليلات صفية كامنة لتحديد مجموعات هؤلاء الطلاب، وطُلب منهم تقييم عمليات التعلم الرقمية وخبراتهم التعليمية الشاملة.

- من حيث مجتمع الدراسة (دول المقارنة): تتناول الدراسة الحالية منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا، وهو ما لم تتعرض له أي من الدراسات السابقة بالمرة.

٣- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الأوجه، أهمها:

- تحديد الإطار العام لمشكلة الدراسة.
- إثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية، وتدعيمه.
- تحديد المنهج المستخدم في الدراسة، والإفادة من الخطوات العلمية التي تم تطبيقها في إطاره.
- التحليل العلمي لنتائج الدراسة على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.

٤- وتميزت الدراسة الحالية عن البحوث والدراسات السابقة في كونها – في حدود علم الباحث – الدراسة العربية الأولى من نوعها التي تتناول مجموعة من الموضوعات والمتغيرات الخاصة بضمان جودة التعليم قبل الجامعي في كل من مصر وفرنسا.

- **خطوات السير في الدراسة:**

تستخدم الدراسة الحالية مدخل حل المشكلات Problems Solving Approach في الدراسات المقارنة لـ "برايان هولمز Brian Holmes"؛ ومن ثم، فهي تسير وفقا للخطوات الآتية:

- الخطوة العامة: وتضمنت الإطار العام للدراسة، والذي اشتمل على: مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة، أسئلة الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، منهج الدراسة وخطواتها، حدود الدراسة، مبررات اختيار دولة المقارنة، مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة، خطة السير في الدراسة.
- المحور الأول: والذي تضمن جوانب التغييرات الحقيقية والتغييرات الطفيفة على المستويين المحلي والعالمي في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية، والتي كان لها الأثر الأكبر في تحديد مشكلة الدراسة، بهدف تحديد حالة عدم التوافق الكمي والكيفي بين الإطارين المعياري والمؤسسي، ومن ثم إمكانية الرصد الدقيق لأبعاد مشكلة الدراسة؛ من أجل التنبؤ بتصور مقترح لحلها، استناداً لنتائج هذا التحليل العميق للمشكلة.

- **المحور الثاني: وتضمن الإطار النظري لضمان جودة التعليم في الأدبيات التربوية المعاصرة من حيث: نشأة مفهوم ضمان الجودة وتطوره، مبررات التوجه للجودة، أهداف ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي، مزايا تطبيق ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي، مبادئ عملية ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، أبعاد ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، مبررات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، متطلبات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، آليات ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ومعوقات تطبيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي. وبذلك يكون الباحث قد أجاب السؤال الأول من أسئلة الدراسة.**
- **المحور الثالث: تم في هذا المحور تناول واقع ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي في مصر، والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه. وبذلك يكون الباحث قد أجاب السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.**
- **المحور الرابع: وتضمن إلقاء الضوء على واقع ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا، والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه. وبذلك يكون الباحث قد أتم الخطوة الثانية من خطوات المنهج المتبع، وأجاب – في نفس الوقت – السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.**
- **المحور الخامس: وتضمن تحليلاً مقارناً بين الخبرتين المصرية والفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي على ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في كليهما. وبذلك يكون الباحث قد أتم الخطوة الثالثة من خطوات المنهج المتبع، وأجاب – في نفس الوقت – السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.**
- **المحور السادس: تضمن عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.**
- **المحور السابع: تضمن هذا المحور التنبؤ بتصور مقترح لتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء الخبرة الفرنسية في هذا المجال، وبما يتماشى مع واقع المجتمع المصري وظروفه وإمكاناته. وبذلك يكون الباحث قد أتم الخطوة الرابعة من خطوات المنهج المتبع "التنبؤ"، وأجاب – في نفس الوقت – السؤال الخامس من أسئلة الدراسة.**

المحور الأول: تحليل مشكلة الدراسة

(بحث جوانب التغيير واللاتغيير المؤثرة في مشكلة الدراسة)

- **أولاً: جوانب التغيير**

ثمة تغيرات محلية وعالمية أثرت بشكل كبير على النظام التعليمي المصري برمته، لاسيما ما يتعلق بجودة هذا النظام، وبقائه في إطار المنافسة؛ كما كان لهذه التغيرات أثرها الواضح – أيضًا – في حرص الدولة على نشر ثقافة الجودة، وإنشاء العديد من المؤسسات والهيئات المسئولة عن ضمان جودة العملية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي على مختلف المستويات الإدارية، وتبني العديد من عمليات تقويم هذا النظام وتطوير منظومة ضمان جودة مدخلاته وعملياته ومخرجاته. ولعل أهم تلك التغيرات ما يلي:

١- الإطار الدستوري للتعليم: نصت المادة رقم (١٩) من دستور ٢٠١٤، على أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية. وقد نصت المادة (٢٠) على التزام الدولة بتشجيع التعليم الفني والتقني والتدريب المهني وتطويره، والتوسع في أنواعه كافة، وفقًا لمعايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، المادتان ١٩، ٢٠). وتشير المواد الخاصة بالتعليم في دستور ٢٠١٤ إلى الأهمية المتعاظمة التي أولاها هذا الدستور للتعليم، والتي تعد من مميزاته الفريدة التي انفرد بها عن الدساتير السابقة. يتضح هذا الاهتمام المتعاظم من خلال التأكيد على حل قضايا التعليم، وسبل تطويره وتخصيص مواد لزيادة تمويله، وتوفير متطلبات هذا التطوير.

٢- أكدت تقارير التنافسية العالمية الصادرة عن المنتدى الاقتصادي العالمي تأخر تصنيف مصر عالميا في مجال جودة التعليم بصفة عامة؛ حيث جاء ترتيب مصر في عام ٢٠١٥/٢٠١٦ (١١٦) عالميًا من بين ١٤٠ دولة في الترتيب العام؛ وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (٩٦) (Schwab, 2016, 160). وفي عام ٢٠١٦/٢٠١٧ جاء ترتيبها (١١٥) عالميًا من بين ١٣٨ دولة، وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (٨٩) (Schwab, 2017, 168). وفي عام ٢٠١٧/٢٠١٨ احتلت المركز (١٠٠) عالميًا من بين ١٤٠ دولة في الترتيب العام؛ وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (١٣٣) (Schwab, 2018, 205). أما في عام ٢٠١٨/٢٠١٩

جاء ترتيبها (٩٣) عالميًا من بين ١٤١ دولة في الترتيب العام؛ وفي مجال جودة التعليم الابتدائي جاء ترتيبها (١٢٣) (Schwab, 2019, 200).

٣- المستويات المنخفضة لنتائج الطلاب المصريين في الاختبارات الدولية. فعلى سبيل المثال، شاركت مصر في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لأول مرة عام ٢٠٠٣م، احتلت فيها الترتيب ٣٦ من بين ٤٩ دولة وإقليم مستقل شاركوا في هذه الاختبارات في مجال الرياضيات؛ وعلى الترتيب ٣٥ من بين ٥٠ دولة وإقليم مستقل، في مجال العلوم (Mullis, et al., 2004, 34). وفي عام ٢٠٠٧ شاركت مصر للمرة الثانية وجاء ترتيبها ٣٨ من بين ٥٦ دولة وإقليم مستقل شاركوا في هذه الاختبارات، في مجال الرياضيات. أما في مجال العلوم فجاء ترتيبها ٤١ من بين ٥٦ دولة وإقليم مستقل (Mullis, et al., 2008, 35). وفي عام ٢٠١٥ احتلت مصر الترتيب ٣٤ من بين ٣٩ دولة وإقليم مستقل في مجال الرياضيات. وجاءت في الترتيب ٣٨ من بين ٣٩ دولة وإقليم مستقل في مجال العلوم (Mullis, et al., 2016, 37). أما المشاركة الأخيرة لمصر في هذه الاختبارات فكانت في عام ٢٠١٩، وحصلت فيها على الترتيب ٣٢ من بين ٤٦ دولة وإقليم مستقل في مجال الرياضيات، وعلى الترتيب ٣٨ في مجال العلوم من بين ٤٦ دولة وإقليم مستقل (Ina, et al., 2020, 42, 227). كما شاركت مصر لأول مرة في اختبارات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) عام ٢٠١٦م، وحصلت على الترتيب (٤٨) قبل الأخير، من بين ٤٩ دولة مشاركة (Ina, et al., 2017, 31). كما شاركت مصر في الدورة الأخيرة عام ٢٠٢١ إلا أن نتائج تلك الدورة لم تعلن بعد.

٤- رؤية مصر ٢٠٣٠، وتركيزها على ضمان جودة النظام التعليمي في كل مراحله، فقد تضمن المحور السابع من الرؤية، والخاص بالتعليم والتدريب، هدفا استراتيجيا يسهم في تحديد التوجه الاستراتيجي للتعليم قبل الجامعي المصري، نص على: ضرورة تحسين جودة النظام التعليمي بما يتوافق مع النظم العالمية، من خلال: تفعيل قواعد الجودة والاعتماد المسايرة للمعايير العالمية، وتمكين المتعلم من متطلبات ومهارات القرن الواحد والعشرين، بالإضافة إلى التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وتطوير المناهج بجميع عناصرها بما يتناسب مع التطورات العالمية والتحديث المعلوماتي، والتوصل إلى الصيغ التكنولوجية الأكثر فاعلية في عرض المعرفة المستهدفة وتداولها بين الطلاب والمعلمين، وتوفير بنية تحتية قوية داعمة للتعلّم (معامل – مكتبات – اتصال بالإنترنت – مرافق لممارسة الأنشطة، وغيرها)؛ هذا إلى جانب تطوير منظومة التقييم والتقويم على ضوء أهداف التعليم

وأهداف المادة العلمية، والتركيز على التقويم الشامل (معرفياً – مهارياً – وجدانياً) دون التركيز على التقييم التحصيلي فقط (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ١٤٠).

٥- دخول القطاع الخاص للاستثمار بقوة في مجال التعليم؛ فلقد شهدت السنوات الأخيرة زيادةً ملحوظة في مدى التوجه نحو مشاركة القطاع الخاص والاهتمام بإمكانياته وقدرته على تقديم التعليم، وهو ما استدعى البدء في إعداد السياسات والقوانين التي تنظم ذلك، والعمل على إعداد البنية التحتية التي يمكن من خلالها المنافسة لاسيما على المستويين المحلي والإقليمي. وتسعى مؤسسات التعليم الخاصة إلى بناء منظومة تعليمية مرتبطة باحتياجات سوق العمل وتطوير أدوات استثمارية لإطلاق إمكانات القطاع العام والخاص الواعد لتنويع وتطوير الاقتصاد، وإيجاد الفرص البديلة والأفضل لأفراد المجتمع، وإيجاد روافد جديدة توفر فرص العمل للكفاءات التي تغذي الاقتصاد المزدهر، وتهيئة الظروف التي تجذب المستثمرين من القطاع الخاص والكفاءات الأكاديمية والبحثية، وتوفير كل المستلزمات الضرورية لذلك، بما يحقق الأهداف المنشودة من تنفيذ الاستثمارات وتنمية الفرص التي تكسبها تنوعاً وعمقاً ثقافياً فريداً. واليوم لا يمكن إنكار حقيقة أن هذه المؤسسات أثبتت جديتها وجودة تكوينها من خلال مستوى خريجيها المتميز، وبلورة آليات لتعزيز ثقافة التقييم والجودة والإبداع، بالإضافة إلى وضع إطار مرجعي للتقييم وضمان الجودة فيها، وبناء نظام للمساءلة وضبط الجودة في نظام تعليمي مبني على المؤشرات التعليمية (باشيوة وآخران، ٢٠١٩، ٤٩–٥٣).

٦- اهتمام القيادة السياسية المصرية بتطوير منظومة التعليم وبناء الإنسان والهوية المصرية، باعتبارها الركيزة الأساسية لتحقيق نهضة اجتماعية واقتصادية شاملة، وخلق جيل واعٍ وقادر على النهوض بمستقبل الوطن. فالدولة المصرية تضع قضية النهوض بالتعليم على رأس أولوياتها وبرامجها وسياساتها؛ حيث تستهدف خطة تطوير التعليم تغيير المنظومة بأكملها لتتحول من التعليم إلى التعلم، وعدم اقتصار دور الطلاب على تلقي المعلومات فقط بل الاستفادة من نظام تعليمي متكامل يكسبهم مهارات الحياة التي تشكل بنيانهم الفكري وسلوكهم من أجل تحقيق "رؤية مصر التنموية ٢٠٣٠". وتتمثل أهم آليات التطوير التي يمكن استخدامها في تطبيق معايير الجودة على كافة عناصر العملية التعليمية، والتأكد من استمرارية تنفيذ مؤسسات التعليم لكل ما يتعلق بهذه المعايير، والاستعانة بكافة أدوات التقويم الشامل لكل مكونات النظام التعليمي من أجل ضمان جودته (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢١).

٧- مبادرة "حياة كريمة": تهدف هذه المبادرة إلى تحسين الظروف المعيشية للمصريين الفقراء وتوفير الخدمات الأساسية لهم في مختلف المجالات، بما في ذلك مجال الخدمات التعليمية (حياة كريمة، ٢٠٢٣أ). وتتضمن الخدمات التعليمية التي توفرها المبادرة عددًا من المبادرات الفرعية، منها مبادرة "تحسين المدارس" التي تهدف إلى تحسين التجهيزات والبنية التحتية في المدارس الحكومية، وتحسين جودة التعليم المقدم فيها. كما تتضمن المبادرة أيضا تحديث وتجهيز الفصول الدراسية والمكتبات والمختبرات والمرافق، وتوفير الأدوات التقنية والتعليمية الحديثة، بما يساعد على تعزيز فرص التعلم للطلاب وتحسين جودة التعليم. كما تتضمن حياة كريمة مبادرة فرعية أخرى خاصة بـ "تحسين جودة التعليم" هدفها تحسين جودة التعليم في مؤسسات التعليم الحكومية، وتعزيز مهارات المعلمين وتدريبهم على أحدث التقنيات والأساليب التعليمية، وتوفير الدعم اللازم لهم لتحسين والارتقاء بمستوى تعليم الطلاب. كما تهتم المبادرة أيضًا بتحسين عملية الوصول إلى التعليم وإتاحته، من خلال مبادرة "تطوير التعليم الثانوي" التي تسعى لتحسين التعليم الثانوي وزيادة جودته (حسين، ٢٠٢٢، ١٣–١٩؛ حياة كريمة، ٢٠٢٣ب).

٨- لقد مرت حركة الاقتصاد العالمي بمراحل انتقلت خلالها من الاقتصاد كثيف الاستخدام لرأس المال البشرى، إلى اقتصاد يقوم على المعرفة لتحقيق التنافس والقدرة على التغيير، وهو اقتصاد يعتمد على إنتاج واستخدام المعرفة باعتبارها الركيزة الأساسية للتنمية. وتتطلب الاستجابة للتحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة أن يكون نظام التعليم المصري مصدرًا للمستويات المرتفعة من المهارات اللازمة للقوى العاملة، إضافة إلى تعزيز مبدأ التعلم مدى الحياة، من خلال توفير أنظمة تعليمية وتدريبية عالية المستوى، تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى إعادة النظر في المواد التعليمية المختلفة، ومجالات الدراسة، إلى جانب مراجعة المناهج لغرس مهارات حل المشكلات، وتحقيق توافق أفضل بين مخرجات المؤسسات التعليمية ومتطلبات سوق العمل على كافة المستويات، وكذلك وضع إطار للمؤهلات القومية المصرية وتحديد مواصفات خريجي إتمام شهادة المرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ١٧).

٩- إن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر العولمة، وما بعد الحداثة، عصر المعرفة واللايقين، عصر العلم، عصر الترابط الكوني وصدام الحضارات، عصر الاعتراف بالآخر وإذابة هويته، عصر التحرر والهيمنة، إنه عصر المتناقضات (الرواشدة، ٢٠٠٨، ٢)؛ إذ لا مكان في العصر الذي نعيش فيه للقدرات العادية؛ سواء لدى الأفراد أو لدى الأمم، فالسوق التنافسية قائمة على الجودة والتميز في

اكتساب المعرفة وإنتاجها (عمارة، ٢٠٠٠، ١٣). وبالتالي، فإن التعليم في ظل العولمة يصبح تعليماً للتميز إذا توافرت فيه معايير الجودة وخصائصها (عربيات، ٢٠٠٦، ٢٢). وتتخذ العولمة آليات متعددة، كالمؤسسات والوكالات الأجنبية التابعة للأمم المتحدة والتي تدار تحت لواء الولايات المتحدة الأمريكية. وتوفر هذه الوكالات المسيطرة "وصفات" متشابهة لتحسين المساواة، والكفاءة، وجودة النظم التعليمية، وتنفيذ الإصلاحات بواسطة صناع القرار التربويين والذين غالباً ما يتوفر لهم اختيار محدود ولكن تعتمد قيم العمل على المقايضة للحصول على الدعم المادي الذي تحتاجه الدول (Arnove, et al., 2018, 2).

١٠- عالمية نظام الجودة: تزايدت الرغبة – عالميا – في الوصول إلى معايير جديدة خاصة بالجودة والاهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي. فعن طريق الجودة يخفف العالم من حدة التناقضات التي ظهرت في القرن الحالي بين العالمي والمحلي، من خلال مطالبة الفرد أن يكون عالميا بدون أن ينفصل عن أصله وجذوره؛ وبين الكلى والخصوصي من خلال المحافظة على التقاليد والثقافة الخاصة وسط كل هذه التطورات الجارية؛ وبين التقاليد والحداثة من خلال التجاوب مع التغير دون التنكر للهوية؛ وبين التوسع الهائل في المعارف وقدرة الإنسان على استيعابها؛ وأخيرًا بين الروحي والمادي، فالعالم يتطلع إلى قيم وأخلاقيات سامية وتلك مهمة نبيلة للتربية (عزب، ٢٠١٨، ١٧٨–١٧٩).

١١- اهتمام العديد من المنظمات الدولية، ومعظم دول العالم بقضايا جودة النظم التعليمية، لا سيما ما يتعلق بضمان جودة التعليم قبل الجامعي، واعتماد مؤسساته. فعلى المستوى العالمي، يعد مجلس المدارس الدولية Council Of International Schools (CIS) من أبرز الهيئات العالمية التي تهتم بتقديم الخدمات ذات العلاقة بضمان الجودة والاعتماد للمؤسسات التعليمية التي تلتزم بتقديم تعليم دولي عالي الجودة؛ ولديها الرغبة في إمداد طلابها بالمعارف والمعلومات والمهارات ذات الصبغة الدولية في هذا المجال، كما يؤدي المجلس دوراً مهما في تقييم العديد من مؤسسات التعليم حول العالم من خلال إجراء مجموعة من الزيارات الهادفة للاعتماد. كما توفر هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم Commission on International and Trans- Regional Accreditation (CITA) مجموعة من أنظمة الاعتماد التي تشجع المؤسسات التعليمية خارج الولايات المتحدة على تطوير معايير جودة التعليم، والإسهام في تحسين أوضاع الدول الأعضاء، بشكل يعزز نجاح الطلبة ويدعم تشكيل مستقبلهم (صياد، ٢٠١٦، ٢٨٤).

١٢- ظهور أشكال وأنماط جديدة من التعليم، مثل: التعليم المدمج، التعليم المجتمعي، التعليم الرقمي، التعليم المزدوج، التعليم المزيج، والتعليم البديل، بالإضافة إلى التوسع في تدويل التعليم. والتي رافقت ظهورها الحاجة إلى مؤسسات وتجهيزات ومناهج وأدوات ومعلمين وأساليب تقويم جديدة تتلاءم وطبيعة هذه الأنماط الجديدة؛ بحيث تعمل بكفاءة وجودة عالية تفضي إلى نجاحها. كما رافق ظهور هذه الأنماط التعليمية الجديدة العديد من المشكلات والتحديات التي استدعت تطبيق نظام عال لضمان جودة مدخلات وعمليات ومخرجات هذه الأنماط.

١٣- انتشار النظريات العلمية، ومنها: نظرية التعليم كاستثمار Education as Investment، ونظرية رأس المال البشري Human Capital Theory، ونظرية التحديث Modernization Theory، والتي تؤكد جميعها على أن الموارد البشرية – من خلال تعليمها وتدريبها – تمثل أحد أهم الاستثمارات الاقتصادية والاجتماعية، وإيمان المسئولين عن التعليم بهذا النوع من الاستثمار (هلال، د.ت، ١٤٢). لقد أسهمت هذه النظريات العلمية في تبني أفكار حديثة ورائدة في ميدان تطوير التعليم بمختلف مستوياته، وأنواعه، لا سيما ما يتعلق بالاهتمام بتحسين جودة الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة، والحفاظ على استمرارية بقائها بنفس مستوى الجودة لأطول فترة ممكنة.

١٤- لا يتوقف تطبيق ضمان جودة التعليم قبل الجامعي عند تقييم الأداء من أجل تحسينه، بل يتخطى ذلك ليشمل تحسين وتطوير كافة مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي. ومن ثم فإن اللجوء إلى تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي تقف وراءه مجموعة من المبررات، منها (خليفة، ٢٠١٩، ٣٩١-٣٩٢):

- الحاجة إلى مواجهة المتغيرات العالمية مستقبلا من خلال إعداد الفرد لمواجهتها والتعايش معها.
- مطالبة المنظمات المحلية والدولية بتحسين المستوى والخدمات المقدمة للمواطنين، مع تجاوب الحكومات لذلك.
- ضغوط العولمة اتجاه الأسواق العالمية للتداخل وانهيار الحواجز والموانع التي تحول دون تدفق المنتجات والخدمات بين الأسواق العالمية بحرية وسهولة مما جعل مؤسسات التعليم قبل الجامعي ملتزمة بمسايرة المعايير الدولية والعالمية.

- **التحديات العلمية والتكنولوجية: وذلك بظهور وسائط جديدة في التعليم عن طريق استخدام التكنولوجيا، مثل: تزايد استخدام الإنترنت، ظهور المكتبات الرقمية وقواعد البيانات، ظهور نظم جديدة للتعليم الجامعي عن بعد كالجامعات الافتراضية.**
- **التحديات السياسية: ظهور ديمقراطية التعليم الجامعي، والتوسع في الفرص التعليمية، ودعم الاستقلال الجامعي، وضمان الحريات الأكاديمية لكل الفئات الجامعية.**
- **التحديات الاقتصادية: كخصخصة التعليم الجامعي، وانتشار الشركات متعددة الجنسيات، وتطبيق المعايير الاقتصادية، وظهور نماذج جديدة في إدخال البعد الاقتصادي في عملية التعليم الجامعي، بالإضافة إلى محاولات البحث عن مصادر جديدة للتمويل.**
- **التحديات الإعلامية والثقافية: تزايد التقارب بين الجامعات ووسائل الإعلام وزيادة الاهتمام بوسائط الإعلام التربوي والتقارب الثقافي والسلام العالمي وضرورة الحفاظ على الهوية والقيم.**
- **التحديات البيئية: والمتمثلة في تزايد الاهتمام بالتعليم البيئي والتنمية المستدامة؛ وهو ما ظهر في إطار التكنولوجيا الأنظف والتخطيط البيئي، كما تتجسد في ظهور معايير الأيزو الخاصة بالمعيار البيئي.**
- **زيادة فاعلية قيمة التنافسية الاقتصادية بين الدول – وخاصة المتقدمة – بعضها البعض من ناحية، وبين المجموعات والتكتلات الاقتصادية سواء بين الدول أو الشركات متعددة الجنسيات من ناحية ثانية، بالإضافة إلى تطبيق اتفاقية الجات GAT، والتي أدت إلى ضرورة الاهتمام بمخرجات التعليم الذي يلعب دورًا مهمًا في تحقيق النجاح في هذه المنافسات.**

ثانيًا: جوانب اللاتغيير

أسهمت مجموعة من التغييرات المحلية والعالمية التي واجهها المجتمع المصري في كثير من المجالات خلال الفترة الماضية في عرقلة جهود الإسراع في تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي التي تتبناها الدولة. مع ملاحظة أن تأثير تلك التغييرات على هذه الجهود المبذولة قد يختلف في شدته وعمقه حسب طبيعة وقوة وعمق هذه التغييرات؛ فقد يكون تأثير تلك التغييرات طفيفا أو قد يكون تأثيرها متوسطا أو كبيرا. ومن هذه التغييرات:

١– شهدت مصر في مطلع العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين ثورتين غيرتا شكل مصر السياسي والاقتصادي والاجتماعي. الأولى في ٢٥ يناير ٢٠١١، والثانية في ٣٠ يونيه ٢٠١٣. وكان الهدف الرئيس من الثورتين واحد، وهو التأسيس لنظام حكم ديمقراطي بديلا لنظام الحكم الاستبدادي

والسلطوي في كل صوره. وقد كان للثورتين تأثير مهم وعميق في الواقع التربوي والتعليمي المصري، لا سيما ما يتعلق بتمويل النظام التعليمي، وإدارته، وجودة العملية التعليمية (جابر، ٢٠٢٠، ٢٢٣–٢٢٤؛ رمضان وآخران، ٢٠١٥، ٨٩–٩٠).

٢– تحتل مصر ثاني أكبر دول قارة أفريقية في عدد السكان بعد نيجيريا، وقد صحب زيادة عدد السكان تدهور اقتصادي نتيجة عدم الاستفادة من ازدياد الأيدي العاملة، وهو ما من شأنه أن يزيد من الطلب على الخدمات التعليمية، وهو ما يشكل ضغطا على المدارس والمعلمين والموارد المادية والبنية التحتية المتاحة، كما يمكن أن يؤدي ضيق الموارد إلى انخفاض جودة التعليم وتقليل فرص الوصول للتعليم (هيئة التحرير، ٢٠٢٠، ١٧–١٨).

٣– التناقص التدريجي في الميزانية العامة المخصصة للتعليم. فعلى الرغم من تزايد المخصصات المالية الحكومية الموجهة للتعليم قبل الجامعي في مصر إلا أنها بالنسبة للناتج المحلي الإجمالي في تراجع ملحوظ. فعلى سبيل المثال بلغت مخصصات التعليم قبل الجامعي في موازنة العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ حوالي ٣١٧ مليار جنيه بزيادة قدرها ٦١ مليار جنيه عن موازنة ٢٠٢١/٢٠٢٢ (وزارة المالية، ٢٠٢٢، ٥١). حيث تكمن الإشكالية الحقيقية في أن مسئولية الإنفاق على التعليم تقع على عاتق الحكومة، فالتعليم المجاني حق دستوري لكل مواطن؛ حيث يؤثر تراجع الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في عدد من المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وثيقة الصلة بالأسر المصرية، وما لهذا من تأثير مباشر على مستوى الرفاه الاجتماعي بشكل عام (السيد، ٢٠٢٢، ١٢٤). فنجدها تنخفض من ٣.١٩% في العام المالي ٢٠١٥/٢٠١٦ إلى ١.٩٤% في العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١. ومن الملاحظ تذبذب الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي ليسجل أعلى قيمة له في العام المالي (٢٠١٥/٢٠١٦) وهي ٩.٨٥%، ثم يتجه الإنفاق الحكومي للتعليم قبل الجامعي بالنسبة إلى الإجمالي العام للنفقات العامة للدولة المصرية للانخفاض على مدار الأعوام التالية، بنسبة تصل إلى أقل من ٨% (وزارة المالية، ٢٠١٥، ١٨١٢–١٨٣٣؛ وزارة المالية، ٢٠٢٠، ٣٢٤–٣٦٧).

٤– الاعتقاد غير الصحيح السائد بين بعض المسئولين سواء على مستوى الحكومة أو المؤسسة التعليمية، أن تطبيق نظم الجودة والاعتماد يتحقق من خلال سياسة السلطوية، والتعنت، والتشدد والعقاب لأعضاء هيئات التدريس والعاملين في المدارس. والحقيقة أن هذا الاعتقاد لا يؤدي إلى

نجاح تطبيق هذه النظم، ولكن النجاح الحقيقي لها يعتمد أكثر على الشعور العام بالمسئولية المشتركة، والتعاون، والثواب والمساواة، والإحساس بالـ "نحن" بين جميع العاملين.

٥- المستجدات والتحديات التي تواجه التعليم قبل الجامعي من تعقد للبيئة التي تتواجد فيها مؤسساته، والعولمة، والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، بالإضافة إلى تحول حركة الاقتصاد العالمي من اقتصاد كثيف الاستخدام لرأس المال البشري إلى اقتصاد قائم على المعرفة، مما يحتم أن يكون نظام التعليم المصري مصدرا للمستويات المرتفعة من المهارات اللازمة للقوى العاملة. هذا إلى جانب مشكلات الأمية والزيادة السكانية، وقضايا البيئة والصحة العامة، وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (رضوان وآخران، ٢٠٢٠، ٤٦٤-٤٦٦).

٦- هناك مجموعة من التحديات التي تواجه تطبيق منظومة الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، والتي أثرت – سلبا – على ضمان الجودة في تلك المؤسسات، منها: ضعف الجدوى الاقتصادية والتربوية من الحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ مما يتطلب وضع نظام حوافز لتشجيع المدارس على التقدم للاعتماد، علاوة على احتياج نظام الجودة إلى هيئات كافية لتهيئة المدارس للجودة المطورة؛ ومحدودية قدرة هيئة ضمان الجودة على القيام بدورها في الاعتماد، هذا إلى جانب ضعف نظم التقويم والمتابعة والحوافز وغياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقويم قائم على النتائج، كما يعتمد النظام الحالي للجودة بشكل كبير على جودة العمليات، في حين يقل تركيزه على جودة المخرجات النهائية، مثل كثافة الفصول، ونسبة عدد المعلمين للطلاب، وضعف التركيز على جودة المخرجات على مستوى الطالب، مثل: معدلات النجاح والرسوب. علاوة على ذلك، قد يصعب على المدارس تطبيق معايير الجودة نتيجة نقص في الموارد المالية والبشرية المدربة وقلة الكوادر المؤهلة لتطبيق تلك المعايير (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ١٤٤-١٤٦).

٧- أحصت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، "اليونسكو"، أن أكثر من ١.٥ مليار طالب في ١٦٥ دولة اضطروا للانقطاع عن الذهاب للمدارس والجامعات جراء جائحة كورونا COVID-19 ، وأجبرت الجائحة الهيئات الأكاديمية حول العالم على تطبيق أنماط جديدة للتعلم والتعليم، ومنها التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد (عز الدين، ٢٠٢١، ٣). وفي هذا الصدد، أصدرت الحكومة المصرية مجموعة من القرارات مثل: (قرار رقم ٣٩١ لسنة ٢٠٢٠، وقرار رقم ١٤٦٩ لسنة ٢٠٢٠، وقرار رقم ١٥٦٧ لسنة ٢٠٢٠) والتي تضمنت تدابير احترازية عديدة للحد من انتشار الفيروس بين المواطنين منها: إغلاق المدارس والكليات والجامعات لفترة معينة، مما تسبب في تعطيل عملية تعليم ملايين

الطلاب في جميع أنحاء البلاد بسبب انتشار جائحة كورونا، مع تطبيق التباعد الاجتماعي على مستوى الدولة وتقييد حركة المواطنين بفرض حظر تجول لهم (عبد الله وأمين، ٢٠٢٠، ٤٦).

٨- اندلعت الحرب الروسية الأوكرانية في فبراير ٢٠٢٢ ليشهد العالم بذلك فصلا جديدًا من الصراعات السياسية العسكرية التي أثرت على الاقتصاد العالمي برمته. وتعد مصر من أكثر الدول تضرراً من هذه الأزمة؛ إذ تستورد مصر حوالي ٨٠% من وارداتها البالغة ١٢.٩ مليون طن من القمح من الدولتين. كذلك سوف تعاني مصر بسبب ارتفاع أسعار الطاقة، لأن مصر تستورد جزءا كبيرا من المنتجات البترولية لتلبية الاستهلاك المحلي، كما سوف تتضرر السياحة بشدة نظراً لأن السوق الروسية والأوكرانية تمثل حوالي ٤٠% من سوق السياحة المصري (عبدالمجيد، ٢٠٢٢، ٦٥٢). ومن شأن ذلك أن يؤثر بالسلب على الميزانية المخصصة للإنفاق على التعليم، وهو أمر سيؤثر بشكل كبير على برامج الجودة في مؤسسات التعليم المختلفة.

المحور الثاني: الإطار النظري لضمان جودة التعليم قبل الجامعي

١ - نشأة مفهوم ضمان الجودة وتطوره:

ظهر مفهوم الجودة مع بداية القرن العشرين كنظام إداري في قطاع الصناعة الياباني، وقد انتشرت فكرته في العديد من الدول الغربية بعد نجاح هذا النظام. وتعد الولايات المتحدة من أوائل الدول التي طبقت فلسفة الجودة على منظماتها الصناعية، وامتد ذلك إلى كافة القطاعات الخدمية والإنتاجية التي تسعى إلى تحسين نوعية خدماتها وإنتاجها وزيادة الفاعلية والكفاءة في الأداء من أجل تحقيق الهدف الأساسي للمؤسسة المتمثل في رضا العملاء. ولأن الجودة مهمة سواء للفرد أم للمؤسسة والمجتمع فقد تم الاهتمام بها على مر العصور وفي كافة الحضارات القديمة. ففي الحضارة الإسلامية هناك العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تدل على ذلك؛ فقد أرسى الله تعالى مفهوم الجودة على لسان رسوله الكريم (ﷺ)، والذي قال: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". ثم جاء الغرب بعد كل هذه القرون ليقدم مفهوماً للجودة (وسام، ٢٠١٧،). وهو ما يشير إلى أن مفهوم الجودة رسمياً ظهر متأخراً نسبياً، على الرغم من وجوده منذ أمد بعيد.

وتمثل منظومة ضمان الجودة إحدى المراحل المهمة في التطور التاريخي لمفهوم الجودة وتطبيقاتها المختلفة عبر تطور الفكر الإداري وممارساته، فقد مرت ممارسات الجودة وتطبيقاتها بالمراحل التطورية الآتية (الوادي، والطائي، ٢٠٠٣، ٤):

أ- مرحلة الرقابة على الجودة بواسطة العامل، وامتدت حتى مطلع القرن العشرين.

ب- مرحلة الرقابة على الجودة بواسطة رئيس العاملين، والتي شاعت خلال العقدين الأول والثاني من القرن العشرين.

ج- مرحلة الرقابة على الجودة عن طريق الفحص والتفتيش، والتي تواجدت خلال العقدين الثالث والرابع من القرن العشرين.

د- مرحلة الرقابة الإحصائية على الجودة Statistical Quality Control، امتدت هذه المرحلة عبر العقدين الخامس والسادس من القرن العشرين

هـ- مرحلة الرقابة الشاملة وضمان الجودة، ظهرت هذه المرحلة بداية من العقد السابع من القرن العشرين حتى الوقت الحالي.

و- مرحلة إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management TQM، بدأت هذه المرحلة وامتدت منذ نهاية الثمانينيات من القرن العشرين حتى اليوم.

وينظر إلى ضمان الجودة حاليًا على أنه مجموعة من الأنشطة الرقابية التي تمارس بشكل مبكر أو وقائي، وتكفل وتمنح الثقة بعدم حدوث مشكلات أو انحرافات، بالإضافة إلى منعها، وهو عملية تهدف إلى توفير مستويات الجودة المقررة. ويمتد ضمان الجودة بداية من تصميم المنتج سواء كان سلعة أم خدمة إلى المدخلات الخاصة بهذا المنتج ثم إخضاعه للعمليات الملائمة ثم وصوله وتسليمه للمستفيد ومن ثم إشباع حاجاته، علاوة على القيام بالتوثيق والتحسين المستمر في جميع أوجه النظام. ولقد أولت تعد المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير International Organization of Standardization ISO اهتمامًا كبيرا بمسألة ضمان الجودة، وقد ظهر ذلك جلياً في إصدار المنظمة رقم ١٥٠-٩٠٠٠ لسنة ١٩٩٤، والذي تم التركيز فيه على مجموعة من المكونات والمتطلبات اللازمة لمنظومة ضمان الجودة (الوادي، والطائي، ٢٠٠٣، ٦).

على ضوء ما تم عرضه يتبين أن مفهوم الجودة ظهر مع بداية القرن العشرين كنظام إداري في اليابان. وتعد الولايات المتحدة من أوائل الدول التي طبقت فلسفة الجودة على منظماتها الصناعية، وامتد ذلك بعدها إلى كافة القطاعات الخدمية والإنتاجية. ولأن الجودة مهمة سواء للفرد أم للمؤسسة والمجتمع فقد تم الاهتمام بها على مر العصور وفي كافة الحضارات القديمة. وفي الحضارة الإسلامية هناك العديد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تدل على عناية الإسلام بتحقيق الجودة في كل شيء؛ منها قول رسول الله ﷺ: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". علاوة على ذلك، تعد منظومة ضمان

الجودة إحدى المراحل المهمة في التطور التاريخي لمفهوم الجودة وتطبيقاتها المختلفة عبر تطور الفكر الإداري وممارساته. ويمتد ضمان جودة الخدمة التعليمية بداية من تصميمها إلى المدخلات الخاصة بها ثم إخضاعها للعمليات الملائمة ثم وصولها وتسليمها للمستفيد ومن ثم إشباع حاجاته، علاوة على القيام بالتوثيق والتحسين المستمر في جميع أوجه النظام.

٢ – مبررات التوجه للجودة:

هناك اهتمام عالمي متزايد بجودة التعليم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتي تعود في جوهرها إلى عدة عوامل تربوية واجتماعية واقتصادية متفاعلة ومتداخلة يمكن تحديدها في الأسباب الآتية (البنا، ٢٠٠٧، ١٣؛ عابدين، ١٩٩٢، ٣١٧–٣٢٠):

- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم والتعلم؛ فغالبية الدول النامية أخذت باستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأطفال إلى النظام التعليمي؛ غير أن هذه الاستراتيجية كانت على حساب نوعية التعليم المقدم.
- ظهور ضغوط اجتماعية جديدة على المؤسسات التعليمية، نتيجة مشاركة أفراد المجتمع المدرسي في صنع واتخاذ القرار التعليمي داخلها من خلال الأدوار الجديدة لمجالس الأمناء.
- ضعف العائد من إصلاح هياكل النظم التعليمية بدون إصلاح العملية التعليمية نفسها.
- بما أن الطالب هو هدف العملية التعليمية ومحورها، فيجب إرضاؤه كمستفيد رئيس من النظام التربوي.
- الثورة التقنية التي تعتمد على التدفق العلمي والمعرفي، وما يستتبعه من تغيرات اقتصادية تمثل تحدياً للعقل الإنساني، وهو ما أدى إلى تنافس المجتمعات من أجل تطوير المستوى النوعي لنظمها التعليمية والتربوية.
- ضرورة إجراء تحسينات دائمة ومنظمة في العملية التربوية، من خلال إجراء تحليل مستمر للبيانات.
- الاستثمار الأمثل لإمكانات وطاقات كافة الأفراد والعاملين في النظام التربوي.
- تعد الجودة وسيلة لنقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة، مع احتفاظ الإدارة المركزية – في الوقت نفسه – بسلطتها في تحقيق أهدافها.
- تؤدي الجودة إلى خلق اتصال فعال على المستويين الأفقي والعمودي.

- يتغير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية بتطبيق نظام الجودة والرغبة في تحقيق الجودة الشاملة، وهذا يعنى حدوث تغيير في القيم والسلوك السائد بين الأفراد.

يتضح مما سبق وجود أسباب تربوية واجتماعية واقتصادية متفاعلة ومتداخلة أسهمت في توجه العديد من المؤسسات لتطبيق الجودة بمكوناتها المختلفة، أهمها ما تحققه الجودة من فوائد جمة لتلك المؤسسات، والتي من أهمها: الاستثمار الأمثل لإمكانات وطاقات كافة الأفراد والعاملين في النظام التربوي، وكونها وسيلة لنقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة، مع احتفاظ الإدارة المركزية – في الوقت نفسه – بسلطتها في تحقيق أهدافها، وخلق اتصال فعال على المستويين الأفقي والعمودي داخل المؤسسة. ومن أهم تلك الأسباب أيضا زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم والتعلم، وظهور ضغوط اجتماعية جديدة على المؤسسات التعليمية، وضعف العائد من إصلاح هياكل النظم التعليمية بدون إصلاح العملية التعليمية نفسها، بالإضافة إلى الثورة التقنية التي تعتمد على التدفق العلمي والمعرفي، ومن ثم ضرورة إجراء تحسينات دائمة ومنظمة في العملية التربوية.

٣ - أهداف ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي:

تسعى عملية ضمان الجودة لتحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل فيما الآتي (جري وكاطع، ٢٠١٧، ٢٧):

- فهم حاجات ورغبات كافة المستفيدين سواء داخل المؤسسة (الطلاب) أم خارجها (المجتمع وأولياء الأمور) لتحقيق ما ينشدون.
- الإعداد الشامل والمتكامل لجيل من الطلاب – بحيث تتم مراعاة مختلف جوانب نموهم – بشكل يلائم قدراتهم ويحقق رغباتهم، من أجل تدريبهم على القيام بمسؤولياتهم تجاه أوطانهم.
- الاهتمام بكافة جوانب التقويم المستمر لكل العمليات التي تقدمها المدرسة، من أجل الوصول للإتقان وضمان الجودة.
- التكيف مع جميع المتغيرات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية المتلاحقة، وبشكل يخدم تحقيق الجودة المنشودة.
- ضمان تأدية الأدوار المطلوبة في العملية التعليمية بشكل صحيح من المرة الأولى، مع التأكيد على ضرورة التحسين والتطوير المستمرين.
- زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية، ورفع كفاءتها، عن طريق تشجيع العمل الجماعي، وتشجيع التعاون بين الإدارات المدرسية.

- تقديم الخدمة حسب متطلبات المستفيدين، من حيث (التكلفة، الجودة، الوقت، والاستمرارية).
- تنظيم أنشطة وبرامج تدريبية بشكل مستمر لضمان الجودة داخل المؤسسة التعليمية.
- الاهتمام بعوامل التحفيز التي تهدف لإشباع طموحات واحتياجات ورغبات المستفيدين.

كما تهدف عملية ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي إلى (Andris, 2001, 64):

- وضع أهداف لسياسات الجودة، ومتابعة تنفيذ هذه السياسات، عن طريق التخطيط الشامل والتصميم الأمثل للموازنات الخاصة بضبط الجودة ومتابعة الأداء على ضوئها.
- تحسين منظومة ضمان الجودة وتقييمها.
- اتخاذ الإجراءات الملائمة والصحيحة لتوفير كافة الإمكانات اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة.
- توضيح المهام لكافة العاملين بالمؤسسة التعليمية، وتدريبهم على كيفية أداء تلك المهام.

على ضوء ما سبق يتبين أن تطبيق منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي يهدف إلى تطوير أداء كافة العاملين، ونشر ثقافة ضمان الجودة بينهم، وترسيخ مفاهيمها، والكشف عن المشكلات التعليمة والتربوية في الميدان وأساليب مواجهتها من أجل تحقيق نقلة نوعية في التعليم، وتلبية رغبات وحاجات المستفيدين آنيًا ومستقبلاً. كما يسهم ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في تنمية وتطوير المجتمعات المحلية، ونيل احترامها وتقديرها، علاوة على زيادة القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية، وزيادة كفاءتها.

٤ - مزايا تطبيق ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي:

هناك العديد من الفوائد لتبنى فلسفة ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي والتي تستلزمها طبيعة العصر وما يشهده من تغيرات على كافة الأصعدة، ومن هذه الفوائد والمزايا ما يلى (عطية، ٢٠٠٩، ١١٥):

- التحسين المستمر لنوعية الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب.
- رفع مستوى أداء العاملين في مؤسسات التعليم قبل الجامعي من خلال تدريبهم باستمرار، وتعريفهم بمعايير جودة الأداء، وتدريبهم على التخطيط والتقويم والمتابعة المستمرة.
- خفض تكلفة الخدمة التعليمية المقدمة، عن طريق تطبيق معايير الجودة في الإنفاق، وتنفيذ أحدث أساليب تقديم الخدمة، والاستخدام الأمثل للمواد والتجهيزات.
- تطوير طرق التدريس كي تستجيب للمستجدات والاتجاهات الحديثة للمناهج.
- تنمية ولاء وانتماء العاملين بالمؤسسة التعليمية، عن طريق فخرهم بالخدمة التي تقدمها، بالإضافة إلى تميز مخرجاتها وصورتها الطيبة في أذهان الناس.

- **زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية، وتطوير إمكانياتها لمنافسة غيرها من المؤسسات على الخدمات والمنتجات المميزة التي تقدمها.**
- **ضمان بقاء المؤسسة التعليمية واستمراريتها وعدم إغلاقها.**
- **تنمية روح العمل التعاوني بين كافة العاملين في المؤسسة التعليمية.**
- **تقليل الأخطاء في العملية التعليمية، أو منع حدوثها.**
- **منح حوافز تشجيعية للعاملين في المؤسسة التعليمية نتيجة لجهودهم المتميزة.**

من جانب آخر، فإن لتطبيق منظومة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي فوائد كبيرة يمكن إجمالها في الأمور التالية (بطاح والطعاني، ٢٠١٦، ١٤٢):

- **الارتقاء بالمستوى النوعي لمكونات والجوانب المختلفة للعملية التعليمية.**
- **التركيز على الطالب بصفته محورًا للعملية التعليمية، ومستفيدًا رئيسًا فيها.**
- **الحرص على تفويض سلطات وصلاحيات للطلاب للإسهام في تكوين قيادات مستقبلية.**
- **إيجاد نوع من الاتصال الفعال داخل مؤسسات التعليم قبل الجامعي على المستويين الرأسي والأفقي.**
- **تنمية الجانب المهارى لدى كافة العاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.**
- **تطوير العمليات التي تتم بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتحديد المسئوليات لكل العاملين فيها.**
- **إعطاء أولوية لتحقيق رضا المستفيدين من العملية التعليمية (الطلاب – أولياء الأمور – المعلمين – المجتمع المحلى المحيط بمؤسسات التعليم قبل الجامعي).**
- **رفع معنويات كافة العاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.**
- **تغيير الثقافة الإدارية والتنظيمية السائدة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بشكل يضمن جودتها.**

مما سبق تتضح أهمية تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي لما له من أهمية على الصعيدين التعليمي والمدرسي، وما يشكله من استثمار أمثل للموارد البشرية والمادية للمدرسة، وتطوير لمهارات كافة العاملين فيها من الناحيتين الإدارية والفنية، من أجل تحقيق أهداف المدرسة وأهداف المجتمع المحلى المحيط بها، وتحقيق رضا المستفيدين من خدماتها، لمواكبة هذه المدارس للثورة المعرفية والتقنية.

٥ – مبادئ ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

تستند منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي إلى مجموعة من المبادئ التي تعد أساساً لتحقيق ضمان جودة النظام التعليمي برمته، منها ما يلي (خاطر، ٢٠٢١، ١٩٦–١٩٧):

- **إيمان الإدارة المدرسية وتبنيها لمفاهيم الجودة.**
- **التعرف على رغبات المستفيدين سواء من أعضاء المجتمع المدرسي أم من أعضاء المجتمع الخارجي.**
- **وجود رغبة حقيقية ومستمرة في تحسين الأداء وتطويره داخل المدرسة.**
- **مشاركة كافة العاملين بالمدرسة بشكل دائم في تحسين الأداء وتطويره وتحقيق معايير الجودة.**
- **اعتماد معايير محددة للجودة، وتبنيها، واعتبارها محكًا رئيسًا ومرجعيًا لقياس الأداء.**

كما يرى (Nikel & Lowe, 2010, 598) أن مبادئ ضمان جودة النظام التعليمي تتمثل في:

- **فاعلية تحقيق الأهداف المعلنة للتعليم.**
- **تعظيم استخدام الموارد بكفاءة.**
- **إيصال التعليم للجميع بشكل عادل.**
- **تلبية احتياجات الطلاب، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.**
- **توافق التعليم مع متطلبات المستقبل وملاءمته له.**
- **تجديد الأهداف التعليمية وعمليات صنع القرار بشكل مستديم.**
- **التكيف مع التغييرات المختلفة.**

هذا إلى جانب ضرورة الاهتمام بتحقيق رضا الطلاب، والحرص على إخضاعهم هم أنفسهم، وسلوكياتهم، وأساليب تربيتهم للتقييم المستمر، ومراقبة عمليات الإنتاج التعليمي، علاوة على الاعتماد على مفاهيم الجودة من أجل تطوير الأداء، وتعلم مفاهيمها عن طريق المشاركة مع المتخصصين فيها (الزهيري، ٢٠٠٨، ٤٢–٤٤).

يتبين مما سبق تعدُّد المبادئ التي تستند إليها منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، منها: إيمان الإدارة المدرسية وتبنيها لمفاهيم الجودة، التعرف على رغبات كافة المستفيدين، وجود رغبة حقيقية ومستمرة في تحسين الأداء وتطويره داخل المدرسة، مشاركة كافة العاملين بالمدرسة، اعتماد وتبني معايير محددة للجودة، فاعلية تحقيق الأهداف المعلنة للتعليم، تعظيم استخدام الموارد بكفاءة،

الاهتمام بالطلاب وتلبية احتياجاتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، توافق التعليم مع متطلبات المستقبل وملاءمته له، وتجديد الأهداف التعليمية وعمليات صنع القرار بشكل مستديم.

٦ - أبعاد ضمان جودة التعليم قبل الجامعي:

يتضمن مفهوم ضمان جودة التعليم قبل الجامعي مجموعة من الأبعاد، هي (حسن، ٢٠٠٤، ٧٣):

- تقويم الإنجازات التعليمية بشكل دوري ومستمر فيما يخص محتوى ونطاق جودة التعليم، وكل ما يتعلق بمستويات الطلاب والمعلمين، مع ضرورة عقد مقارنة بين البلدان المختلفة.
- الاهتمام بالتقويم المرحلي، ودراسة التفاوتات في الإنجاز التعليمي للمناطق التعليمية المختلفة والخصائص التعليمية بينها.
- مراعاة العوامل الاجتماعية والأسرية والمجتمعية، مثل: خصائص الطلاب وظروفهم الصحية والمعيشية، ومدى توافر مصادر التعلم خارج المؤسسات التعليمية.
- الوفاء باحتياجات واهتمامات الطلاب وخطط التنمية، من حيث: الالتحاق بالتدريب المهني، متابعة التعليم النظامي، ودخول سوق العمل، ومتطلبات تنمية المجتمع .. وغيرها.
- عقد شراكات مجتمعية قوية تضم كافة أصحاب المصلحة في التعليم، بما في ذلك: الدولة على المستويين المركزي والمحلي، ومنظمات المجتمع المدني، والأفراد، والقطاع الخاص.
- نمط لامركزي حقيقي فيه حرية متاحة للمناطق التعليمية والمؤسسات التعليمية والمعلمين، وتوفر لهم المشاركة في اتخاذ القرار، والتدريب الذي يكسبهم القدرات المهارات، بالإضافة إلى توفر الموارد المالية والمادية والدعم الفني الفعال.
- تشجيع والاستعانة بالعمل الأهلي غير الهادف للربح، وتوظيفه في تطوير وتحسين البيئة المدرسية وزيادة إمكاناتها.
- وضع الخطط اللازمة لضمان الجودة، والحرص على أن يفي التعليم باحتياجات الطلاب والتنمية، ويتضمن ذلك: تحديد الأهداف والغايات المطلوب تحقيقها، ووضع الاستراتيجيات التي تحقق تلك الأهداف، مع تحديد الأنشطة والبرامج على ضوء هذه الاستراتيجيات وكذلك الموارد اللازمة لتنفيذها بكفاءة.

على ضوء ما سبق يتضح أن أبعاد مفهوم ضمان جودة التعليم قبل الجامعي تتضمن تقويما للإنجازات التعليمية بشكل دوري ومستمر، والاهتمام بالتقويم المرحلي، ومراعاة العوامل الاجتماعية

والأسرية والمجتمعية، والوفاء باحتياجات واهتمامات الطلاب وخطط التنمية، وعقد شراكات مجتمعية قوية تضم كافة أصحاب المصلحة في التعليم، وتطبيق نمط لامركزي حقيقي، وتشجيع والاستعانة بالعمل الأهلي غير الهادف للربح، ووضع الخطط اللازمة لضمان الجودة. وهي كلها أبعاد تفضي في النهاية إلى مؤسسة تعليمية تطبق نظاما متكاملا للجودة بداية من مدخلات هذا النظام وانتهاءً برد فعل راض عن أداء تلك المؤسسة.

٧ - مبررات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

مع تزايد الاهتمام بالتعليم بشكل عام والتعليم قبل الجامعي على وجه الخصوص ازداد أيضا الاهتمام بقضية ضمان الجودة، وتحديد المعايير التي تنظم العمل في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتقويم طرق استخدام أدوات وأساليب ضمان جودة أداء هذه المؤسسات. وهناك أربعة عوامل رئيسة أدت إلى الاهتمام بتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، والعناية بمنظومة ضمانها، وهي (حافظ، ٢٠١٢، ٨٣):

- الضعف الواضح في مستوى جودة خريجي هذه المؤسسات في كثير من الدول، وضعف المهارات والكفايات التي يمتلكونها، وهي مهارات وكفايات لازمة لتلبية متطلبات الحياة المجتمعية والالتحاق بسوق العمل.
- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم في العديد من دول العالم، مع التنوع الكبير في أهدافه وأنماطه وبرامجه ومجالاته، مع الضعف الواضح في الموازنة المخصصة للتعليم.
- التوجه العالمي لاعتماد المؤسسات التعليمية بناء على معايير دقيقة تصف أداء المؤسسة التعليمية، وتحدد المواصفات المطلوب توافرها في خريجيها، باعتبارها واحدة من آليات ضمان جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية لعملائها.
- الرغبة في تجويد الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم قبل الجامعي للمستفيدين، بهدف زيادة ثقة المجتمع فيها وفي النظام التعليمي برمته، لا سيما في ظل تطبيق سياسة المحاسبية التعليمية.

ومن الأسباب والمبررات الأخرى لتطبيق منظومة ضمان الجودة في مجال التعليم قبل الجامعي ما يلي (أبو النصر، ٢٠٠٩، ١٥٢):

- العجز التعليمي: ويعني الاستثمار في مجال التعليم دون العائد، بسبب عدم كفاية المخرجات والنواتج التعليمية والتربوية بالدرجة المطلوبة للطلب الفعال في أسواق العمل.

- **معدلات البطالة المرتفعة: حيث إن إنتاج العديد من المجتمعات لا يوفر وظائف كافية ومناسبة للمخرجات التعليمية (الطلاب الخريجين) أو العكس.**
- **اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم: قد تظهر في بعض المجتمعات حاجة لبعض الوظائف والمهن التي قد لا يوفرها نظامها التعليمي، أو العكس، فبعض التخصصات التعليمية قد لا تخلق فرص العمل الملائمة بعد التخرج.**
- **انخفاض العائد من الاستثمار في مجال التعليم.**
- **إهمال العملية التعليمية الحالية لتعليم السلوكيات المقبولة والمهارات المطلوبة، وتركيزها فقط على إكساب المعارف والمعلومات.**
- **عدم مشاركة أصحاب المصلحة الحقيقيين في تصميم البرامج التعليمية على كافة المستويات.**
- **الخلل الموجود في الأدوار التنظيمية داخل المدارس.**

على ضوء ما سبق يتضح أن مؤسسات التعليم قبل الجامعي في حاجة ماسة لتطبيق نظام ضمان الجودة من أجل تطوير وتحسين خدماتها التعليمية المقدمة للمستفيدين، كما أن ضعف مستوى جودة خريجي هذه المؤسسات وضعف امتلاكهم للكفايات والمهارات اللازمة، وعدم قدرة هؤلاء الخريجين على تلبية احتياجات ومتطلبات الحياة داخل المجتمع والانضمام لسوق العمل، إلى جانب زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، ورغبة مؤسسات التعليم قبل الجامعي في المحافظة على سمعتها على المستويين الإقليمي والدولي، كلها مبررات قوية تشكل ضغوطاً شديدة على هذه المؤسسات لتطبيق منظومة ضمان الجودة لتحقيق أهدافها التي تسعى إليها.

٨ - التحديات التي تواجه تطبيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

على الرغم من أهمية تطبيق منظومة ضمان الجودة في قطاع التعليم، إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه تطبيق تلك المنظومة في ظل سيادة الهياكل التنظيمية التقليدية التي تعوق مواجهة التحديات المعاصرة. ومن أبرز تلك التحديات ما يلى (العجمي، ٢٠٠٧، ١٤٩):

- **تعد مؤسسات التعليم قبل الجامعي مؤسسات شعبية وجماهيرية، فالمستفيدون منها كُثُر، وبالتالي يصعب تحديد أولويات الخدمات الواجب توافرها، ومعايير قياس جودة هذه الخدمات.**
- **هيمنة سياسات التغيير على الإدارة المدرسية، وتعاقب مجموعة من المديرين على نفس المدرسة، وهو أمر لا يمنح هؤلاء المديرين الفرصة لفهم وتطبيق فلسفاتهم واهتماماتهم**

وقناعاتهم الخاصة التي تختلف بالطبع عن فلسفات واهتمامات وقناعات من سبقوهم أو اللاحقين لهم.

- الاستعجال الواضح لدى مؤسسات التعليم قبل الجامعي لتحقيق نتائج ونجاحات سريعة، وهو ما يجعلها تلجأ لتطبيق منظومة ضمان الجودة بدون الإعداد المسبق للبيئة الملائمة لتقبلها.
- التركيز على تحقيق أهداف قصيرة الأجل، وإهمال تحقيق التوازن بينها وبين الأهداف طويلة الأجل في نفس الوقت.
- عدم إنصات القائمين على تطبيق منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بشكل كافٍ للمستفيدين من العملية التعليمية وأصحاب المصلحة والعاملين بها، وهو أمر يدفعهم للانصراف عن أداء واجباتهم بصورة جزئية أو كلية.
- ندرة المعلومات والبيانات السريعة والدقيقة المتوفرة عن النظام التعليمي وإداراته، هذا بالإضافة إلى الفشل في توفير بيانات ومعلومات عما تحقق من إنجازات.
- اتباع الهيئات المسئولة عن ضمان الجودة في العديد من الدول وكذلك مؤسسات التعليم قبل الجامعي فيها لسياسات وأنظمة وممارسات لا تتسق ومدخل ضمان الجودة، بالإضافة إلى عدم التقدير الكافي للموارد البشرية.
- اللبس الشائع بشأن تقييم الأداء ونظم التدريب بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وما يصاحب ذلك من عدم الاهتمام بالتعرف على الاحتياجات التدريبية للعاملين في هذه المؤسسات، بالإضافة إلى إهمال معاييرها واعتباراتها عند تقييم أداء هؤلاء العاملين.

وعلى مستوى المؤسسة التعليمية، يمكن تقسيم التحديات التي تواجه تطبيق منظومة ضمان الجودة إلى عدة عناصر، هي (الفهمي، ٢٠١٦، ١١٢):

- تحديات ذات صلة بالإدارة المدرسية: مثل عدم التزام إدارة المدرسة بتطبيق برنامج إدارة ضمان الجودة، ومركزية السلطة، غياب روح الفريق، لا سيما وأن التحسين المستمر لا يتم إلا من خلال فرق عمل محفزة، بالإضافة إلى غياب أو قصور الإدارة بالمشاركة، وتقادم النظم، والبطء في عملية التطوير، وهبوط المستوى المعرفي.
- تحديات ذات صلة بالهيئة التدريسية: مثل انخفاض فرص المعلمين في الالتحاق ببرامج الابتعاث والانفتاح على الخارج، زيادة العبء التدريسي على المعلم، تزايد أعداد الطلاب داخل الفصول الدراسية، والمهام الأخرى الملقاة على عاتق هؤلاء المعلمين، قلة توفير الحوافز الكافية لهم.

- **تحديات ذات صلة بالبيئة المدرسية: مثل ضعف الصيانة الدورية للمبنى المدرسي، افتقار المدارس إلى مساحات كافية لأعداد الطلاب، ضعف تجهيزات المعامل وحجرات الدراسة وتزويدها بأدوات مطلوبة لتنفيذ الأنشطة التربوية.**
- **تحديات ذات صلة بالمجتمع: مثل عدم تقبل المجتمع لأساليب التطوير والتحسين التي تنتهجها المدرسة، ضعف علاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها.**
- **تحديات ذات صلة بالطالب: مثل ضعف دافعية الطلاب للتعليم والتعلم، ضعف التفاعل الصفي للطلاب، تدنى رضا الطلاب عن واقعهم التعليمي والتربوي.**
- **تحديات ذات صلة بالمنهج: مثل ضعف صلة المقررات بواقع الحياة، عدم ملاءمة المقررات الدراسية لسوق العمل، قلة التطبيقات العملية المهارية.**

وعليه، فهناك العديد من التحديات التي قد تواجه تطبيق منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، منها: عدم التزام إدارة المدرسة بتطبيق نظام فعال لضمان الجودة، وشيوع الهياكل التنظيمية التقليدية، وزيادة أعداد الطلاب داخل الفصول الدراسية، مع العجز الواضح في أعداد المعلمين في بعض التخصصات، وضعف التجهيزات والأدوات والوسائل المتوفرة في المباني المدرسية وغرف الدراسة والمعامل المطلوبة لتنفيذ الأنشطة الطلابية، علاوة على اتساع الفجوة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها ومؤسساته.

٩ – متطلبات تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

يحتاج تطبيق منظومة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي إلى توافر مجموعة من المتطلبات الرئيسة لدى هذه المؤسسات حتى يمكنها تقبل مفاهيم ضمان الجودة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي، وعدم النظر إليها باعتبارها مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع، ومن هذه المتطلبات (البوهي وآخرون، ٢٠١٨، ٢٦):

- **دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام ضمان الجودة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.**
- **تنمية الموارد البشرية، كالمعلمين، بالإضافة إلى تحديث وتطوير المناهج، واللجوء إلى طرق تدريس حديثة تتلاءم ومتغيرات العصر الحديث وتتبنى أساليب تقويم متطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية بهدف إحداث التجديد التربوي المرغوب.**
- **التأكيد على المشاركة الفعالة لكافة العاملين في القطاع التعليمي، بدون تفرقة، كلٌ حسب موقعه، وبنفس درجة الأهمية، من أجل تحسين مستوى الأداء.**

- تحديد احتياجات أصحاب المصلحة الداخليين (الطلاب والعاملين)، وأصحاب المصلحة الخارجيين (عناصر المجتمع المحلى)، وإخضاع تلك الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.
- تعويد المدارس بشكل فعال على ممارسة وتطبيق التقويم الذاتي للأداء.
- تطوير نظام فعال للمعلومات بهدف جمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة تخص أي مشكلة.
- تفويض الصلاحيات، تعد عملية التفويض من الجوانب المهمة في منظومة ضمان الجودة، وهو من أهم عناصر العمل الجماعي والتعاوني.
- الاستعانة بالأساليب الكمية في اتخاذ القرارات، من أجل زيادة الموضوعية والتقليل من الذاتية.
- نشر وترسيخ ثقافة ضمان الجودة بين كافة الأفراد، بوصفها إحدى الخطوات الرئيسة اللازمة لتبنى ضمان الجودة، فتغيير المبادئ والمعتقدات والقيم التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة التعليمية الواحدة يخدم بشكل كبير التوجهات الجديدة في مجال تطوير وتجويد العمل في المؤسسات التعليمية.

ومن المتطلبات الأخرى لتطبيق منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي ما يلي (خاطر، ٢٠٢١، ٢٠١):

- تأهيل كافة المعلمين والعاملين لتنفيذ عمليات وأنشطة ضمان الجودة، من خلال نشر مفاهيم الجودة وضمانها بينهم.
- إقناع العاملين بأهمية ضمان الجودة داخل تلك المؤسسات، ودورها في تطوير مستوى أدائهم، وبالتالي تحقيق أعلى مستوى من الجودة للمؤسسة التعليمية ككل.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل مستمرة بهدف تدريب العاملين على خطوات تطبيق منظومة ضمان الجودة.
- التواصل الدائم بين أعضاء فريق الجودة بالمدارس وبين كافة العاملين بقطاع التربية والتعليم.
- تحليل البيئيتين الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية SWOT، بهدف الكشف عن نقاط قوة المؤسسة التعليمية وتدعيمها، ونقاط الضعف والفرص والتحديات التي تواجه المؤسسة والعمل على علاجها.
- الحرص على اختيار القيادات الواعية التي تؤمن بالتغيير وضرورة اللحاق بركب الحضارات.
- إيمان كافة المهتمين بالعملية التعليمية بأهمية جودة التعليم، وأنه لا وجود لمؤسسة تعليمية لا تتبنى معايير تسعى لتحقيقها.

- القدرة على التواصل مع الغير، وإشراكه في جميع الأعمال المدرسية.
- القدرة على التعامل مع تقنيات العصر الحديث، وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية.

وبالتالي، فإن منظومة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي يجب أن تتوافر لها مجموعة من المتطلبات، مثل: دعم الإدارة المدرسية للعمل الفريقي داخل المدرسة، ترسيخ ونشر ثقافة ضمان الجودة بين كافة العاملين بالمدرسة، وتوفير قاعدة نظامية تسهل وتسرع من عملية اتخاذ القرار، بالإضافة إلى ضرورة تنمية الموارد البشرية عن طريق تدريبهم المستمر على كافة المستجدات في المجال التعليمي والتربوي.

١٠ - آليات ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

من آليات تحقيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي ما يلي (محمود، ٢٠١٣، ٣٩١-٣٩٢):

- إنشاء مركز أو وحدة لضمان الجودة بكل مؤسسة من مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتعيين موظفين خاصين بها، أو إسنادها إلى نخبة من العاملين بالمدرسة تتفرغ للعمل بها.
- تشكيل لجنة للجودة، أو فريق لضمان الجودة، بحيث يتم اختيار أعضائه من بين كافة العاملين في المدرسة.
- قيام وحدة الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بعمليات التقويم الذاتي الأولى حسب المعايير الملائمة، والتي تعد نقطة البداية من أجل التخطيط لعمليات ضمان الجودة.

كما أن من أهم آليات ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي ما يلي (Dunckley & Elta, 2011, 399):

- تحديد العمليات والنقاط المطلوب تحسينها داخل المؤسسة التعليمية.
- جمع البيانات عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه المؤسسة التعليمية، وتحليلها، وتحديد أسبابها.
- وضع ما يلزم من خطط من أجل التغلب على تلك المشكلات (الخطط التنفيذية – خطط التحسين).
- تنفيذ خطط العمل بفاعلية تامة.

ويمكن – أيضاً – تحديد آليات تحقيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في: تحديد رؤية المؤسسة التعليمية وأهدافها ورسالتها، تحديد الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، التعرف على الموارد البشرية والمادية المتاحة، الكشف عن نقاط القوة داخل المؤسسة التعليمية، وتدعيمها، والاستفادة منها، الكشف عن نقاط الضعف داخل المؤسسة التعليمية، وإعداد خطط التطوير والتحسين من أجل

علاجها والتغلب عليها، تحديد الفرص المتاحة أمام المؤسسة التعليمية، واغتنامها، وتحديد التهديدات التي تواجه المؤسسة التعليمية، واتخاذ ما يلزم من إجراءات لمواجهتها، إجراء عملية التقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية بصورة دائمة، للكشف عن مستوى الأداء الحقيقي، واتخاذ ما يلزم من إجراءات لتحسينه، والتقويم والمتابعة المستمران لكافة الأداءات والعمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية، بغرض متابعة مدى تنفيذ المؤسسة التعليمية لأهدافها (خاطر، ٢٠٢١، ٢٠٣).

مما سبق يمكن القول إن تحقيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي يحتاج إلى مجموعة من الآليات الفعالة التي تسهم في تحقيق هذا الهدف؛ منها: إنشاء مركز أو وحدة لضمان الجودة بكل مؤسسة من مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتشكيل لجنة للجودة، أو فريق لضمان الجودة، وتحديد العمليات والنقاط المطلوب تحسينها داخل المؤسسة التعليمية، وجمع البيانات عن الصعوبات والمشكلات التي تواجه المؤسسة التعليمية، وتحليلها، وتحديد أسبابها، ووضع ما يلزم من خطط من أجل التغلب على تلك المشكلات قيام وحدة الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بعمليات التقويم الذاتي الأوّلى، وتنفيذ خطط العمل بفاعلية تامة.

المحور الثالث: ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر

تمهيد:

يعد التعليم وضرورة تطويره، والارتفاع بكفاءته من أهم القضايا التي تحظى بالإجماع الوطني في مصر. من هذا المنطلق تأتي أهمية العمل على إحداث نقلة نوعية في التعليم المصري، تتجاوز كافة المفاهيم والممارسات التربوية التقليدية، وتسعى للانطلاق إلى آفاق أوسع وأرحب بمفاهيم حديثة وعصرية أضحت تفرض نفسها، وأصبح العالم المتقدم يعمل من خلالها. والحقيقة أن مفهوم ضمان الجودة والاعتماد يحتل الأولوية بين هذه المفاهيم.

وهذا ما أدركته الدولة، وعملت على تحقيقه، وذلك بصدور القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ من أجل الارتقاء بتطوير مؤسسات التعليم، ومساعدتها على تطبيق معايير الجودة والارتفاع بمستوى القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية، من خلال الدعم الفني والتقويم الموضوعي، بما يحقق تعليماً وتعلماً أفضل، انطلاقاً من أن اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي يعمل على نشر الممارسات الجيدة، الأمر الذي يؤدي إلى إحداث نقلة نوعية في جودة التعليم المصري (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٢، ٧).

وفي ظل تزايد الاهتمام بالتعليم قبل الجامعي أصبح كل من ضمان الجودة، والاعتماد من القضايا الحيوية المهمة على المستوى القومي، وأصبح هناك اهتمام بوضع وتحديد المعايير التي تُسيِّر العمل في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وبكيفية استخدام أساليب وأدوات ضمان جودة أداء هذه المؤسسات.

أولاً – الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

١– البرلمان:

يتحمل البرلمان المصري مسئولية تقويم جودة التعليم وسياسة التعليم في مصر، من خلال الدور التشريعي والرقابي للمجلس؛ والذي تضطلع به لجنة التعليم والبحث العلمي، والتي تتولى مسئولية التعليم بجميع أنواعه ومراحله، بالإضافة إلى شئون البحث العلمي، وتطوير التعليم الجامعي. كما تتحمل اللجنة مسئولية تشجيع التعليم الفني والتقني وتطويره، والجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمي، والمجامع العلمية واللُّغوية، وشئون رعاية الحقوق المادية والأدبية للمعلمين وأعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم، وتنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، والجوانب المتعلقة بالبحث العلمي في الملكية الفكرية، ومحو الأمية وتعليم الكبار، إلى جانب التشريعات الخاصة بالتعليم والبحث العلمي؛ وغير ذلك من المسائل الداخلة في اختصاص الوزارات والأجهزة التي تتولى شئون التعليم والجامعات والبحث العلمي (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، المادة ٤٤).

٢– وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني:

اهتمت وزارة التربية والتعليم المصرية بإرساء نظام متطور لضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي بداية من المدارس نفسها وانتهاءً بالوزارة، من خلال إنشاء وحدات "التدريب والجودة" على مستوى المدارس، ووحدات "قياس الجودة" على مستوى الإدارات والمديريات التعليمية، وكذلك "الإدارة العامة للجودة" على مستوى الوزارة، وكان من أهداف تلك الوحدات والهياكل التنظيمية؛ متابعة أداء المدارس من أجل تهيئتها وتمكينها من الحصول على الاعتماد من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وضمان استمراريته (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢أ، ب). كما اتجهت الوزارة بالتعاون مع برنامج إصلاح التعليم المصري Egyptian Education Reform Program نحو نشر الوعي بثقافة الجودة وإعداد كوادر تدريبية قادرة على تهيئة المجتمع المدرسي وتنمية قدراته على قيادة عمليات التقويم الذاتي والتخطيط المدرسي اللازمين لتطوير المنظومة التعليمية داخل المدرسة بما يساعد على تحسين نواتج التعلم، وبما يتماشى مع الإطار العام لسياسة الدولة ويتناسب مع المتغيرات العالمية وتحقيق المتطلبات الإقليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩، ١٦).

كما تبنت وزارة التربية والتعليم في خطتها الاستراتيجية ٢٠١٤–٢٠٣٠م سياسات للإصلاح والتحسين، بما يتفق وميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، لعل من أبرزها: تحسين جودة فاعلية الخدمة التعليمية؛ من خلال توفير منهج معاصر، وتكنولوجيا موظفة بكفاءة، ومعلم فعال لكل طفل في كل فصل، وقيادة فعالة في كل مدرسة، وفرص للتنمية المهنية الداخلية والخارجية لكل معلم وإداري ليتقدم ويتميز، وتدعيم البنية المؤسسية، وبناء قدرة العاملين بالتعليم على تطبيق اللامركزية على وجه يضمن الحوكمة الرشيدة، والاهتمام ببناء قدرات العاملين في كافة المستويات التعليمية لاستيفاء متطلبات الإصلاح المدرسي ومعايير ضمان الجودة والاعتماد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ٣٣–٤٥).

٣ – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

أنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد كإحدى الركائز الرئيسة للخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر؛ وذلك من خلال نشر الوعي بثقافة جودة التعليم والتنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير القياسية استرشادا بالمعايير الدولية، ودعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي بما يعزز الثقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في جودة مخرجات العملية التعليمية. وتعمل الهيئة – في سبيل تحقيق الأهداف المنوطة بها – على وضع السياسات والاستراتيجيات الخاصة بضمان جودة التعليم وإعداد تقارير التقويم والاعتماد والإجراءات التنفيذية اللازمة لذلك وإعلام المجتمع بمستوى المؤسسات التعليمية وبرامجها ومدى قدرتها على تقديم الخدمة التعليمية وفقا لرسالتها المعلنة، مع وضع المعايير والإجراءات لقياس مدى استيفاء المؤسسة التعليمية لشروط الاعتماد والأسس والآليات الاسترشادية التي تمكن المؤسسات التعليمية من إجراء التقويم الذاتي لها بصفة دورية، بالإضافة إلى وضع إجراءات الرقابة المستمرة والمتابعة الدورية للاعتماد لضمان فاعليتها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٧، ٩).

وفضلاً عن ذلك، تعمل الهيئة على المراجعة والتطوير المستمرين للمعايير التي يتم اعتماد المؤسسة التعليمية من خلالها، وتطوير مؤشرات قياس عناصر جودة التعليم، وذلك على ضوء المتغيرات التربوية والعملية، حتى تتواكب مع تطور المعايير الدولية القياسية، بالإضافة إلى تقديم المشورة للمؤسسات التعليمية التي لم تحقق المستويات المطلوبة من خلال تقارير فنية؛ حتى تتمكن هذه المؤسسات من تفادي أوجه القصور لتحقيق مستوى الجودة المطلوب.

وتنص رؤية الهيئة على "أن تصبح هيئة رائدة، معترف بها محلياً وإقليمياً ودولياً، كهيئة لضمان الجودة والاعتماد، وشريك رائد في تطوير التعليم في مصر" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٢٣).

أما رسالة الهيئة فتتمثل في "الارتقاء بمستوى جودة التعليم وتطويره المستمر، واعتماد المؤسسات التعليمية وفقاً لمعايير قومية تتسم بالشفافية وتتلاءم مع المعايير القياسية والدولية" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٢٣).

وتستهدف الهيئة ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال القيام بنشر الوعي بثقافة الجودة، التنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد مقارنات التطوير وآليات قياس الأداء استرشادا بالمعايير الدولية وبما لا يتعارض مع هوية الأمة، دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي، تأكيد الثقة على المستوى المحلى والإقليمي والدولي في جودة مخرجات العملية التعليمية بما لا يتعارض مع هوية الأمة، التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقا للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٨، ٢٨).

وقد اقتضى إنشاء الهيئة وضع مجالات (Domains)، ومعايير (Standards) بمؤشراتها (Indicators)، وممارسات (Practices) في صياغات وعبارات واضحة قابلة للقياس من خلال مجموعة من مقاييس التقدير (Rubrics) التي تحقق الموضوعية والعدالة، وتتسم بالمرونة والقابلية للتطوير المستمر، وذلك من أجل قياس جودة المؤسسات التعليمية كمتطلب رئيس لاعتمادها. وقد تم بناء وثيقة المعايير الخاصة بالهيئة من خلال مجالين رئيسين، هما (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٢ب، ٤–٧):

- المجال الأول: القدرة المؤسسية Institutional Capacity: ويقصد بها تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية من خلال مجموعة القواعد والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية. ويشمل هذا المجال: الرؤية والرسالة – القيادة والحوكمة – الموارد المادية والبشرية – المشاركة المجتمعية – ضمان الجودة والمساءلة.
- المجال الثاني: الفاعلية التعليمية Educational Effectiveness: ويقصد بها: تحقيق مخرجات عالية الجودة، على ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، من خلال مجموعة العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع. ويشمل هذا المجال: المتعلم – المعلم – المنهج الدراسي – المناخ التربوي.

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الاهتمام بهذين المجالين الرئيسين: (القدرة المؤسسية، والفاعلية التعليمية) يتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي ترى أن كلا من القدرة المؤسسية وما تتضمنه من عوامل وشروط محدِّدة للبنية التنظيمية، والفاعلية التعليمية وما تتضمنه من عوامل تضمن جودة عمليتي التعليم والتعلم، كلاهما يعد من أهم آليات ضمان جودة التعليم بما يكفل تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة.

على ضوء ما سبق، يتضح أن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد هيئة حكومية مستقلة غير تابعة لأية وزارة، مما يضمن استقلالية قراراتها. كما أن سياسات الهيئة وآليات عملها موثقة ويتم الإعلان عنها، مما يضمن الشفافية والمحاسبية. وتُدار الهيئة بأسلوب ديمقراطي من خلال مجلس إدارة يضم مجموعة من خبراء التعليم والجودة ممن لا تتعارض مصالحهم الخاصة مع أهداف الهيئة. وتستعين الهيئة بأفضل الخبرات المحلية والعالمية المتخصصة في مجالات التعليم المختلفة، وفى نظم التطوير والجودة. وتعتمد عملية التقويم التي تنتهجها الهيئة على الأدلة والوثائق، وتتضمن الأساليب والآليات والطرق المستخدمة بالإضافة إلى المخرجات. كما تحرص الهيئة على استطلاع رأي المعنيين وأصحاب المصلحة، من طلاب، معلمين، موظفين والأطراف المجتمعية، كجزء أساسي من عملية التقويم. وتحرص الهيئة – أيضا – على استمرارية عملية التقويم خلال فترة صلاحية الاعتماد.

٤ -الأكاديمية المهنية للمعلمين:

من أبرز الجهود المصرية في سبيل تحقيق ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين بقرار جمهوري رقم (١٢٩) لسنة (٢٠٠٨) كخطوة مهمة في منظومة الاعتماد المهني للمعلمين والوظائف التعليمية القيادية، على اعتبار أن الأكاديمية المهنية للمعلمين تمثل الجهاز المسئول عن تصميم جميع برامج التنمية المهنية لجميع العاملين في حقل التعليم من معلمين وقيادات تربوية، وتنسيقها، وتقديمها، وتقييمها. وقد نص القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على إنشاء أكاديمية تسمى "الأكاديمية المهنية للمعلمين" تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع وزير التربية والتعليم، ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية، على أن يكون مقرها مدينة القاهرة، وتكون لها فروع في مختلف أنحاء الجمهورية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٧، المادة ٧٥).

وتباشر الأكاديمية المهنية للمعلمين مسئولية منح شهادات الصلاحية المنصوص عليها في قانون التعليم، واعتماد مقدمي برامج التنمية المهنية وكافة خدمات التدريب، وإجراء الاختبارات اللازمة في هذا الشأن، وتوفير نظم وقواعد معلومات عن أعضاء هيئة التعليم، تتضمن بيان مؤهلاتهم ومهاراتهم وخبراتهم وبرامج التدريب التي حصلوا عليها والدورات التدريبية التي يتعين عليهم اجتيازها، وإبداء الرأي بشأن أسس إعداد بطاقات وصف وظائف هيئة التعليم وإعادة تقييمها وترتيبها، واقتراح اشتراطات التأهيل التربوي لكل وظيفة من وظائف هيئة التعليم، ووضع الاختبارات المتطلبة لشغلها، وتحديد أنواع التدريب اللازم لرفع مستوى أعضاء هيئة التعليم الحاصلين على تقارير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف، وتقديم الدعم الفني والاستشارات والدراسات الفنية لمن يطلبها من الهيئات والمؤسسات والشركات والجمعيات المحلية والعربية والأجنبية (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٨، المادة ٢).

٥ –مركز إعداد القادة:

يتبع المركز وزارة التربية والتعليم، وأنشئ بموجب القرار الوزاري رقم (١١٩) لسنة ٢٠١٤؛ بهدف إعداد جيل من القيادات المبدعة والقادرة على تحمل المسئولية الوطنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، المادة الأولى). ويختص المركز بتخطيط برامج التنمية المهنية للقادة (أكاديمياً وتربوياً وتكنولوجياً) والإشراف على تنفيذها ومتابعتها (ورش عمل – محاضرات – سيمينارات – بعثات)، والارتقاء بالمهارات المختلفة للقادة في المؤسسات والمنظمات التعليمية على مختلف مستوياتها وتنمية قدراتهم، وإعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لإعداد القادة وفقاً للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المهنية، وإدارة برامج تدريبية متقدمة للقادة من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية وهيئات التنمية المهنية والجمعيات الأهلية ذات الصلة، في إطار الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، ودراسة وبحث المشكلات الإدارية والوصول إلى حلول مجدية وفعالة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، المادة الثانية).

٦ –وحدات قياس الجودة بمديريات التربية والتعليم:

تُوجد بكل مديرية من المديريات التعليمية بالمحافظات إدارة بمسمى "وحدة قياس الجودة"، تتبع مدير المديرية، وتختص بمتابعة ما يصدر من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد فيما يتعلق بمعايير الجودة ومؤشرات الأداء، وعقد محاضرات (لقاءات) على مستوى المديرية لزيادة توعية الإدارات التعليمية والمدارس بمعايير الجودة، واقتراح السياسات والخطط والآليات الخاصة بالرصد والتقويم ورفعها للجهة المعنية بالوزارة، وحصر المدارس المرشحة للتأهيل للاعتماد سنوياً من خلال التقارير التي ترفعها

الإدارات في هذا الخصوص، وتقديم الدعم للإدارات التعليمية حتى تتمكن من مساعدة المدارس لاستيفاء معايير وشروط الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وتقويم مستوى أداء العاملين بوحدات قياس الجودة على مستوى الإدارات التعليمية وتحديد احتياجاتهم التدريبية، وتقديم المقترحات والخطط الخاصة بالاحتياجات التدريبية المطلوبة لرفع مهارات العاملين بوحدة قياس الجودة بالمديرية والإدارات التعليمية، والمدارس، ومتابعة أساليب تنفيذ مناهج الأنشطة والمواد الدراسية والتعرف على مستوى الأداء من خلال التقارير الواردة من الإدارات التعليمية، ووضع معايير اختيار المعلمين وأخصائيي الأنشطة لحضور المؤتمرات المحلية والدولية والمشاركة في البعثات الدراسية، بالإضافة إلى تطوير نظم وإجراءات العمل الداخلية، ووضع الآليات وتصميم النماذج والأدوات اللازمة لتقييم كفاءة النظم الإدارية على مستوى المديرية التعليمية، ومراجعة وتقويم نماذج ونظم التقارير بالمديرية وتطويرها ونمذجتها دورياً، واستخراج مؤشرات قياس وتقويم الأداء المالي للمديرية والإدارات التعليمية وتحليل النتائج واتخاذ الإجراءات اللازمة للارتقاء بمستوى الأداء المالي لها، ووضع خطة تنفيذية لتحقيق الخطة الاستراتيجية لمنظومة المتابعة والتقييم والتأهيل للاعتماد، وإعداد تقرير سنوي مجمع عن حالة التعليم في المحافظة ورفعه إلى الوزارة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢ب، المادة ١).

٧ – وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية:

تتبع "وحدة قياس الجودة" بالإدارات التعليمية مدير الإدارة التعليمية، وتختص بوضع البرامج التنفيذية للإدارة في مجال الرصد على ضوء خطة المديرية والخطة الاستراتيجية للوزارة، والتأكد من اختيار المعلمين وأخصائيي الأنشطة حسب معايير الاختيار التي حددتها وحدتا قياس الجودة، وتنمية الموارد البشرية (التدريب) بالمديرية لحضور المؤتمرات المحلية والدولية والمشاركة في البعثات الدراسية، والمشاركة مع وحدة تنمية الموارد البشرية في عقد ندوات وورش عمل لمديري المدارس والمعلمين حول التقويم الذاتي وآلياته، وكيفية تأهيل المدارس للقيام به، واقتراح نظم وإجراءات العمل بالمدارس التابعة وإعداد النماذج والأدوات اللازمة لتقييم الأداء بالتعاون مع وحدات التدريب والجودة بالمدارس ورفع تقرير بنتائج التقييم للمديرية، علاوة على إجراء دراسة للتعرف على وضع المدارس التابعة للإدارة فيما يتعلق بتحديد الفجوة بين الوضع القائم مقارنة بالمعايير والمواصفات الخاصة بالهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وإعداد خطة زمنية للمدارس لاستيفاء معايير ومواصفات الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وتقديم الدعم الفني والمالي اللازم لمساعدة المدارس للتقدم للاعتماد، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة للمدارس وتقييم آليات التقويم التي تتبعها، وكذلك تقييم نتائجها، وإعداد تقارير المتابعة

ومناقشة الملاحظات والتوصيات مع فرق الجودة بالمدارس، ومتابعة استيفاء المدارس المتقدمة للاعتماد لمواصفات ومعايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ووضع نظم وآليات متنوعة لتحفيز المدارس للتقدم للاعتماد، وتكريم المدارس التي تنجح في الحصول على الاعتماد، ومنحها مزايا عينية ومادية، وتنفيذ الخطط الموضوعة لمنظومة المتابعة والتقويم والتأهيل للاعتماد على مستوى الإدارة، وإعداد تقرير سنوي عن حالة العملية التعليمية للمدارس التابعة للإدارة التعليمية ورفعه لوحدة قياس الجودة بمديرية التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢ب، المادة ٢).

٨ – وحدة التدريب والجودة بالمدارس:

توجد بالمدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية (عام أو فني) وحدة للتدريب والجودة، تتبع الوكيل المختص بالجودة، ويصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢أ، المادة ١). وتختص هذه الوحدة بوضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها بالتعاون مع الإدارة المدرسية ومجلس الأمناء، ووضع خطط تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار، بالإضافة إلى تحديد الأهداف المراد إنجازها سنوياً من خلال الخطط السنوية، ومتابعة تنفيذها وتقييمها بالتعاون مع مجلس الأمناء، بالإضافة إلى التقويم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليمية داخل المدرسة وفقاً للمعايير المحددة من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وتحديد الاحتياجات التدريبية وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مستوى المدرسة، وتبادل وتنمية المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة، والبحث عن مصادر تمويل ذاتية لهذه البرامج، وتحديد مدى مناسبة أعداد وتخصصات المعلمين والأخصائيين الموجودين بالمدرسة بالمقارنة مع احتياجاتها، وتقديم المقترحات بشأن ذلك، وإعداد تقارير عن البرامج التدريبية المنفذة بالوحدة، ورفعها إلى وحدة تنمية الموارد البشرية (التدريب) بالإدارة التعليمية، والتحقق من أثر برامج التنمية المهنية في رفع مستوى إنجاز الطلاب وتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي، واستيفاء المعايير والمواصفات الخاصة بالهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، والتقدم عن طريق الإدارة التعليمية لنيل شهادة الاعتماد، وإعداد تقرير عن حالة جودة التعليم بالمدرسة، والعمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة داخل المجتمع المدرسي، والإشراف على التنمية المهنية المتعددة والمبتكرة (المجتمعات المهنية – تبادل الزيارات – البحوث الاجرائية – ورش تنشيطية، وغيرها)، والتنسيق مع الموجهين ومشاركتهم في تقويم متابعة أداء المعلمين وتحديد احتياجاتهم المهنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢أ، المادة ٢).

على ضوء ما سبق يتضح اهتمام قبل وزارة التربية والتعليم والهيئات التابعة لها على المستويين الإقليمي والمحلي بتقديم الدعم الفني اللازم لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، لا سيما ما يخص استمرارية

تحسين جودة الأداء بهذه المؤسسات، إلا أن التحليل العميق لاختصاصات ومسئوليات وحدات قياس الجودة سواء على مستوى المديريات التعليمية في المحافظات أم على مستوى الإدارات التعليمية في المراكز والأحياء، يؤكد افتقاد الكثير من تلك الاختصاصات والمسئوليات للجانب العملي والإجرائي التطبيقي، بالإضافة إلى أن هذه الاختصاصات تتوقف بمجرد حصول المدرسة على شهادة الاعتماد. فهذه الاختصاصات والمسئوليات لم تتناول – لا من قريب ولا من بعيد – ما يرتبط بمرحلة ضمان الجودة، واستدامة التطوير والتحسين والتميز بعد حصول المدرسة على الاعتماد. كما يتضح من خلال مراجعة مهام تلك الوحدات عدم وجود أي بند في قرار إنشائها يتعلق بالإنفاق على أنشطة الجودة بهذه المؤسسات. كما لم ينص هذا القرار على أي شكل من أشكال محاسبة المدارس التي لا تتقدم أو تخرج من سباق الاعتماد، بالإضافة إلى أن القرار لم يمنح أولوية للمدارس المعتمدة أو التي يتم تأهيلها لصرف مستحقاتها المالية. ومن ثم، يتضح عجز هذه الوحدات عن توفير الأجهزة والأدوات والتقنيات الحديثة للمدارس المستهدفة للاعتماد جرَّاء النقص الشديد في ميزانيتها. وهو ما يعني أن تلك الوحدات لا تؤدي مهمتها الرئيسة بشكل فعال، والمتمثلة في إيجاد ميزة تنافسية بين المدارس. وهو ما يؤثر بشكل سلبي على تحقيق ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.

٩ – المنظمات الدولية:

أ- الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA):

تعد الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA منظمة تعاونية دولية تضم مؤسسات بحثية وطنية ووكالات بحثية حكومية وباحثين ومحللين يعملون في مجال البحث وفهم وتحسين التعليم في جميع أنحاء العالم. ويشارك أكثر من (١٠٠) نظام تعليمي في الدراسات التي تجريها الجمعية. وتقوم الجمعية منذ عام ١٩٥٨ بقياس مدى تحصيل الطلاب في مواد مثل الرياضيات والعلوم (TIMSS)، والقراءة (PIRLS). وتتيح الدراسات المقارنة التي تجريها الجمعية للأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم فهمًا أفضل للسياسات والممارسات التي تعزز التقدم التعليمي، وتلعب دورًا مهمًا في مساعدة الدول في بناء قدراتها في مجال المعرفة والبحث (الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، ٢٠٢٣).

وتتضمن الدراسات الحالية للجمعية مجموعة من الاختبارات، لعل أهمها ما يلي:

- الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم Trends of the International Mathematics and Science Study (TIMSS):

تجرى هذه الدراسة كل أربع سنوات، لطلاب الصف الرابع الابتدائي والثاني الإعدادي (الثامن) بهدف قياس الاتجاهات في التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات والعلوم، ودراسة أوجه الاختلاف والتبيان بين النظم التعليمية في تلك الدول (Ina, et al., 2021, 7). وقد شاركت مصر في تلك الدراسة الدولية (٤) مرات، جميعها في الاختبارات الموجهة للصف الثامن (الثاني الإعدادي)، ولم تشارك أبدا في اختبارات الصف الرابع سواء في مجال الرياضيات أم العلوم. وكان أول هذه المشاركات عام ٢٠٠٣م، واحتلت مصر فيها الترتيب ٣٦ من بين ٤٩ دولة وإقليم مستقل شاركوا في هذه الاختبارات في مجال الرياضيات؛ وعلى الترتيب ٣٥ من بين ٥٠ دولة وإقليم مستقل في مجال العلوم (Mullis, et al., 2004, 34). وفي عام ٢٠٠٧ شاركت مصر للمرة الثانية وجاء ترتيبها ٣٨ من بين ٥٦ دولة وإقليم مستقل شاركوا في هذه الاختبارات في مجال الرياضيات. أما في مجال العلوم فجاء ترتيبها ٤١ من بين ٥٦ دولة وإقليم مستقل (Mullis, et al., 2008, 35). وفي عام ٢٠١٥ احتلت مصر الترتيب ٣٤ من بين ٣٩ دولة وإقليم مستقل شاركوا في هذه الاختبارات في مجال الرياضيات. وجاءت في الترتيب ٣٨ من بين ٣٩ دولة وإقليم مستقل في مجال العلوم (Mullis, et al., 2016, 37). أما المشاركة الأخيرة لمصر في هذه الاختبارات فكانت في عام ٢٠١٩، وحصلت فيها على الترتيب ٣٢ من بين ٤٦ دولة وإقليم مستقل شاركوا في هذه الاختبارات في مجال الرياضيات، وعلى الترتيب ٣٨ في مجال العلوم من بين ٤٦ دولة وإقليم مستقل (Ina, et al., 2020, 42, 227). في حين لم تشارك مصر في الدورة الأخيرة للعام ٢٠٢٣م.

- الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS):

عبارة عن دراسة عالمية تعقد بصورة دورية منتظمة كل (٥) خمس سنوات، بدءًا من عام ٢٠٠١م، لقياس قدرات طلبة الصف الرابع الابتدائي في مهارات القراءة بلغتهم الأم. وقد تطور عدد الدول المشاركة في الدراسة من ٣٥ دولة في عام ٢٠٠١، إلى ٥٦ دولة ومقاطعة في عام ٢٠٢١ (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA, 2023). وقد شاركت مصر لأول مرة في هذه الاختبارات عام ٢٠١٦م، وحصلت على الترتيب (٤٨)، من بين ٤٩

دولة مشاركة (المركز قبل الأخير) (Ina, et al., 2017, 31). كما شاركت في الدورة الأخيرة عام ٢٠٢١ إلا أن نتائج تلك الدورة لم تعلن بعد.

والواقع يشير إلى أن معظم دراسات الجمعية تشمل تقييم تحصيل الطلاب في موضوع واحد أو أكثر من الموضوعات أو في مجال للتعلم متعدد التخصصات، وهو الأمر الذي يسهم في الفهم العميق للعمليات التعليمية في البلدان وعبر سياق دولي واسع. ومن الملاحظ أن عملية قياس الجمعية لتحصيل الطلاب يتم من خلال اختبارات موضوعية تجرى لعينة من الطلاب يتم اختيارهم كممثلين للطلاب في مجتمعاتهم الأصلية. كما تقوم الجمعية أيضًا بتوزيع استبانات على بعض الأطراف، كمديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وواضعي السياسات، بهدف جمع بيانات حول العوامل التي من الممكن أن تؤثر على عملية التعلم، بما في ذلك الموارد المدرسية ومواقف الطلاب السلوكية والممارسات التعليمية والدعم الأسري.

ب- الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID:

تعد الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية من أهم الشركاء الدوليين لمصر في مجالات كثيرة، منها مجال تقييم نواحٍ عديدة في العملية التعليمة. فقد قامت وزارة التربية والتعليم المصرية – من خلال اتفاقية التعليم للجميع Education for All-EFA – بالتعاون مع الوكالة لرفع مستوى مدخلات عملية التعليم في الفصول الدراسية والمعلمين والكتب. وفي إطار هذه الاتفاقية قام مشروع "تحسين الأداء التعليمي للبنات Girls' Improved Learning Outcomes-GILO" – والذي يعد أحد المبادرات التنموية للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بمصر – بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في المدة من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٩م، لتجريب النسخة العربية من برنامج تقييم مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى (EGRA) Early Grades Reading Assessment للتلاميذ في الصفوف ٢–٤ ابتدائي في مديريتي التربية والتعليم بالمنيا والفيوم. وهو عبارة عن تقييم شفهي مدته ١٥ دقيقة لقياس مدى تمكن التلاميذ من القراءة بطلاقة، والفهم، والوعي الصوتي، والمعرفة الأبجدية، وغيرها من المهارات الأساسية. وقد تمت الاستفادة من نتائج هذا الاختبار في التعرف على معوقات التعلم وإعداد التدريبات المناسبة التي تمد المعلم المصري بالمهارات والأدوات اللازمة لتحسين الممارسات التدريسية (Keys to Effective Learning, 2023).

ثانيًا – تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

تعد عملية تقويم الأداء المدرسي إحدى الضرورات التي من خلالها تحافظ المدرسة على ريادتها، ويقصد بتقويم الأداء المدرسي: عملية إصدار أحكام واضحة حول الأداء المدرسي بناء على المعلومات التي تم جمعها، بما في ذلك التشخيص العلمي لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة يتم بواسطتها جمع الأدلة والشواهد للحكم على كل مجالات التعلم، والإدارة المدرسية، وفق معايير ومؤشرات موضوعية لكل مجال، لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير (الزملي وآخرون، ٢٠١٢، ٢٨٢).

وتشتمل عملية تقويم الأداء المدرسي الأمور الآتية (الهنداوي، ٢٠١٢، ٢٧٠–٢٧١):

- **تقويم أداء الأفراد: من خلال الوقوف على جودة عمل الفرد في الوظيفة التي يشغلها.**
- **تقويم أداء الوحدات/الأقسام/فرق العمل المدرسية: في إطار السياسة العامة للمدرسة.**
- **تقويم أداء المدرسة ككل: من خلال تقدير فاعلية المدرسة وقدرتها على تحقيق أهدافها. أي الحكم على النظام المدرسي، هل حقق أهدافه الموضوعة؟ ومدى قربه أو بعده عنها، وذلك من أجل تحسين الأوضاع القائمة وضمان جودة العملية التعليمية بتلك المدارس.**

وتقوم الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بزيارات المراجعة والتقويم للمؤسسات التعليمية، ويتم ذلك من خلال زيارات المراجعة الميدانية وزيارات المتابعة للوقوف على وضع المؤسسات التعليمية ومدى مطابقتها لمعايير الجودة والاعتماد. ويعتبر تقويم مؤسسات التعليم نشاطاً رئيساً للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

ويراعى عند تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي مراعاة مجموعة من المبادئ الأساسية لعملية ضمان جودة التعليم والاعتماد؛ منها: الاهتمام بالمستفيد الأساسي (الطالب) والعناية به والحرص على تحقيق مستويات عالية من رضائه، والقيادة والحوكمة الموجهة بالفكر، والتخطيط الاستراتيجي، والموضوعية والشفافية، والعدالة، ونمط الإدارة الديمقراطية التي تعتمد المشاركة الفعالة لكافة الأطراف ذات المصلحة، والابتكار والإبداع بغرض التغيير الهادف والتحسين والتطوير المستمر، والاستقلالية، بما يضمن احترام المؤسسة التعليمية ومسؤوليتها في إدارة عملياتها وأنشطتها الأكاديمية والإدارية، والالتزام وعدم التخلي عن المسؤوليات والواجبات التي تحددها الأدوار الخاصة بالمؤسسات أو الأفراد، والتعلم المستمر من جانب المؤسسة والمعتمد على الاستفادة من الخبرات المتراكمة وتقبل الأفكار الجديدة والانفتاح على العالم، بالإضافة إلى المنافع المتبادلة بين جميع الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة التعليمية من طلاب وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين والأطراف المجتمعية، والارتقاء بالعمليات

التشغيلية والفنية في المؤسسة والتي تقوم بإنتاج الخدمات التعليمية والبحثية والمجتمعية، والاهتمام بالتغذية المرتدة، والحرص على جمع المعلومات وتوثيقها، والاستفادة منها لتحسين وتطوير مخرجات النظام المؤسسي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٧، ٤٨).

ثالثًا – مراحل تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

المرحلة الأولى: التقويم الذاتي

يقصد بالتقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية، مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مؤسستهم بأنفسهم؛ استنادًا إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع البيانات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد، بهدف التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة في كافة جوانب العمل وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، وجوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي، للوفاء بمتطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد، بالإضافة إلى تحديد مدى تحقيق المؤسسة لنواتج التعلم المستهدفة، وتحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر؛ للوفاء بمتطلبات تحقيق المعايير (سليمان وعبدالعزيز، ٢٠٠٦، ٢٧).

ومن ثم، تعد دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية مدخلا لتحسين الأداء المدرسي في مصر، وإعداد خطط التحسين اللازمة، وكذلك تعد – من ناحية أخرى – أحد أهم مكونات ملف الاعتماد، الذي تتقدم به المؤسسة إلى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ فهو يقدم فكرة واضحة وشاملة عن واقع المؤسسة التعليمية، ويساعد فريق المراجعة الخارجية المعتمد على وضع الفروض التي توجه الزيارة الميدانية.

وتمر دراسة التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر بثماني خطوات أساسية، تتمثل في تشكيل فريق قيادة التقييم الذاتي للمؤسسة، إعداد خطة التقييم الذاتي، التهيئة والإعلان عن دراسة التقييم الذاتي، تشكيل وتدريب فرق العمل، الاتفاق على نوعية البيانات المطلوبة، وأساليب الحصول عليها، تحليل البيانات، كتابة التقرير النهائي لدراسة التقييم الذاتي، وفي النهاية إعداد التقرير السنوي لأداء المؤسسة بعد صدور قرار الاعتماد (الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠١١، ٤).

المرحلة الثانية: التقويم الخارجي (المراجعة الخارجية)

تشير عملية المراجعة الخارجية إلى: تقويم مدى تحقيق المؤسسة التعليمية لمتطلبات معايير الجودة والاعتماد من قبل فريق تقويم مشكل من قبل جهة خارجية مستقلة كالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨، ٥).

ويستند قرار الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في اعتماد أو عدم اعتماد مؤسسة تعليمية ما على توافر بيانات موضوعية، شاملة ودقيقة عن واقع أداء المؤسسة منسوب إلى معايير قياسية أو أكاديمية تقرها تلك الهيئات، وتقوم عملية المراجعة الخارجية بهذا الدور.

وتقوم عملية المراجعة الخارجية بدور فعال في اتخاذ قرار اعتماد المؤسسة التعليمية من عدمه؛ حيث يتم من خلال هذه العملية ما يلى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨، ٢٣):

- تقويم مستوى أداء المؤسسة التعليمية وتحديد مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية طبقا لمعايير جودة الأداء ومؤشراتها
- تحديد مستوى المؤسسة التعليمية وقدرتها على تقديم الخدمة التعليمية مقارنة برسالتها المعلنة.
- التحقق من مدى استيفاء المؤسسة التعليمية معايير الاعتماد التربوي.
- وضع التوصيات والخطوط العريضة اللازمة لتحسين الأداء وتطوير البرامج التعليمية وتحديثها.
- طرح الفرصة للمؤسسة التعليمية لتحسين أحوالها والعودة إليها خلال مدة محددة لتعرف مدى تقدمها.
- توفير نظام واضح لمساءلة المؤسسة التعليمية على ضوء معايير محددة.
- استمرارية عملية التقويم وضمان الجودة بصفة دورية من أجل التطوير والتأكيد على تنفيذ الخطط المستهدفة لتحسين الأداء.

ومن أنواع الزيارات التي تنظمها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي بهدف تشخيص أداء المؤسسة، وضمان جودة العملية التعليمية بها ما يلي (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٨، ٥٠–٥١):

أ– الزيارات الميدانية للمؤسسة (زيارات المراجعة والتقويم):

تتيح الزيارة الميدانية فرصة جيدة للتواصل بين الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والمؤسسات التعليمية الراغبة في الحصول على الاعتماد، وهو تواصل مطلوب؛ باعتبار أن تقويم المؤسسة، وتحديد مستوى أدائها، وموقعها من الاعتماد ليس الهدف الوحيد للزيارة، وإنما يضاف إليه تشخيص أداء المؤسسة، وتعرف جوانب التميز، وجوانب الضعف فيه، وطرح توجيهات لتحسينه في

إطار التطوير المستمر للأداء المؤسسي، وضمان جودته. وإذا كان جمع الشواهد والأدلة يمثل المهمة الرئيسة لفريق المراجعة؛ فإن أداء هذه المهمة يرتبط بمهام أخرى، وتتلخص هذه المهام في بناء علاقة مهنية وإنسانية جيدة مع أفراد المؤسسة تدعم عمل الفريق، وذلك من خلال التنسيق بين رئيس الفريق ومدير المؤسسة.

ويتضح من تحليل هذه المهام أنها ثنائية البعد، بمعنى أن أداءها بنجاح يتطلب التعاون بين رئيس فريق المراجعة وأعضاء هذا الفريق من جهة، ومدير المؤسسة وأعضائها من جهة أخرى.

ب– زيارة المتابعة:

تخضع المؤسسة المعتمدة خلال فترة صلاحية الشهادة (خمس سنوات) لإجراءات المتابعة والمراجعة الدورية من خلال التقارير الذاتية السنوية، التي تقدمها المؤسسة، وما تقوم به الهيئة أو من تُرخص له من زيارات للتأكد من استمرارية مقومات الاعتماد. وإذا تبين من تقرير فريق المتابعة أن المؤسسة فقدت أحد الشروط المقررة للاعتماد، أو ارتكبت أية مخالفات أو تعديلات في نشاطها، أو نظام العمل بها، بما يجعلها غير مستوفية لمعايير الاعتماد المقررة؛ فإن لمجلس إدارة الهيئة وقف أو إلغاء الاعتماد بحسب جسامة المخالفة.

ج– زيارة الاستكمال:

في حالة عدم استيفاء المؤسسة لبعض معايير الاعتماد تصدر الهيئة قرارها بإرجاء اعتماد المؤسسة. يتم تقديم طلب لاستكمال الزيارة الميدانية للاعتماد خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ إبلاغ المؤسسة بالقرار، متضمناً المدة التي تراها لازمة لاستيفاء جوانب القصور الواردة في تقرير الزيارة بما لا يتجاوز تسعة أشهر. ويتم تقديم خطة التحسين التي وضعتها المؤسسة للتغلب على جوانب القصور الواردة بتقرير الزيارة، كما تقوم المؤسسة بتحديد الموعد المناسب لزيارة فريق المراجعة، وتكون الزيارة لمدة يومين، على الأكثر. ويتولى فريق المراجعة فحص طلب المؤسسة، وخطط التحسين المقدمة؛ لمعرفة مدى مراعاة المؤسسة لجوانب القصور الواردة في تقرير الزيارة. ويقدم الفريق بعد انتهاء الزيارة تقريراً متكاملاً بشأن المؤسسة، على أن يتضمن التقرير التوصية باعتماد، أو عدم اعتماد المؤسسة.

د– الزيارة التفقدية:

في حالة عدم وضوح بعض البيانات والمعلومات عن المؤسسة التعليمية في تقرير المراجعة الخارجية، أو في حالة وجود تضارب بين رد المؤسسة التعليمية وما جاء بتقرير المراجعة الخارجية، تقوم الهيئة بعمل زيارات تفقدية، قبل صدور قرار الاعتماد. وتعد الهيئة تقرير مراجعة خارجية لكل مؤسسة

تعليمية تمت زياراتها؛ ويسهم هذا التقرير في اتخاذ الهيئة قراراً بشأن المؤسسة من عدمه، وتحديد أهم نقاط القوة بالمؤسسة، وأهم النقاط التي تحتاج إلى تحسين بالمؤسسة، بالإضافة إلى تقديم مقترحات لتحسين أداء المؤسسة (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٨، ٥٤).

ويعد التقرير الخارجي الوثيقة التي يتم من خلالها الحكم على أداء المؤسسة التعليمية؛ استناداً إلى مدى استيفائها معايير الجودة، ويتأسس على هذا الحكم التوصية بمنح أو عدم منح الاعتماد للمؤسسة، كما أن التقرير بمثابة الأداة التي من خلالها يمكن تقديم النصح والتوجيه للمؤسسة؛ لمساعدتها على تحسين أدائها، واستيفائها حداً أعلى من معايير الجودة.

ويصمم التقرير، بحيث يقدم تقييما كمياً، وكيفياً شاملاً عن مستوى أداء المؤسسة، ويكون التقييم الكمي في صورة درجات ونسب، أما التقييم الكيفي فيقدم شرحاً وتفسيراً لهذه الدرجات، ويبرز جوانب التميز (الإيجابيات)، والقصور (التحديات) في أداء المؤسسة، فضلاً عن تقديم توجيهات ومقترحات للتحسين (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٨، ٥٤).

وتحرص الهيئة على تقويم تقارير المراجعة الخارجية وفق معايير إعدادها، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لتطوير أداء المراجعين، والمتمثلة في إعادة تدريب المراجعين مرة أخرى على بعض فنيات إعداد تقرير المراجعة الخارجية. وترسل الهيئة تلك التقارير إلى المؤسسات التعليمية، ومن حق المؤسسة التعليمية الرد على ما جاء بالتقرير في غضون أسبوعين من تاريخ إرسال التقرير؛ وتقوم لجان فنية من الهيئة بفحص تلك الردود إعمالاً لمبدأ الشفافية.

رابعًا – أدوات التقويم المستخدمة:

تحددت أدوات التقييم المستخدمة في عمليات تقويم التعليم قبل الجامعي المصري فيما يلى (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١أ، ١٣–١٤):

١– مقاييس الأداء:

تتمثل في اختبارات التحصيل ومهارات التفكير، وسلوك حل المشكلات، والمهارات العملية للمتعلمين والمحاكاة، وتمثيل الأدوار ويمكن أن تستعين مؤسسات التعليم قبل الجامعي في قياسها ببنوك الأسئلة المتوافرة في وزارة التربية والتعليم، والمديريات، والإدارات التعليمية التابعة لها، واختبارات التحصيل، ومهارات التفكير، وأدوات التقويم التي يعدها المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، والخبرات التربوية بكليات التربية والمراكز البحثية المتخصصة، ودليل الممارسات المتميزة، الذي تعده الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والذي يتضمن طرق إعداد هذه الاختبارات ومواصفاتها وأمثلة لها،

بطريقة علمية، والمتاح على الموقع الإلكتروني للهيئة، بالإضافة إلى الدعم الفني الذي تقدمه الهيئة من خلال برامج تدريبية متخصصة، والاستعانة بخبراء الهيئة؛ لتقديم الدعم والمشورة الفنية لها بعد موافقة الإدارة التعليمية التابعة لها المؤسسة.

٢– فحص الوثائق:

تتمثل في طرق جمع البيانات التي يمكن أن يُستدل منها على تحقق بعض الممارسات والمؤشرات، وعلى المؤسسة أن تقوم بتنظيم هذه البيانات؛ وفقاً للمجالات التسعة لضمان الجودة والاعتماد؛ مما يُيسر على فريق المراجعة الخارجية المعتمد مراجعتها أثناء زيارة الاعتماد.

٣– بطاقات التقييم وقوائم الفحص والتحقق:

تتضمن أدوات يُمكن من خلالها التحقق من استيفاء بعض المعايير والمؤشرات بتطبيقها على القائمين بالعملية التعليمية والمنوط بهم تحقيق هذه المؤشرات، مثل: بطاقات التقييم وقوائم المراجعة والتحقق؛ وذلك لاستخدامها في الحصول على البيانات عن أداء المؤسسة ممثلة في أعضائها، وذلك بالنسبة للممارسات المتعلقة بمؤشرات ومعايير الاعتماد المؤسسي. كما يُمكن للمؤسسة التعليمية إعداد أدوات أخرى مناسبة للغرض ذاته مثل بطاقات الملاحظة، واستمارات المقابلة، وقوائم المراجعة، وفحص الوثائق والاستبانات، وغيرها.

ومن أهم أدوات التقييم الذاتي التي أعدتها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في هذا الشأن ما يلي (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١١أ، ٤٢–٤٣):

أ– بطاقات التقييم:

تهدف إلى التحقق من مؤشرات القدرة المؤسسية، والفاعلية التعليمية، من خلال بطاقات القدرة المؤسسية، مثل: بطاقة تقييم ذاتي للقيادة المدرسية للقدرة المؤسسية، بطاقة تقييم مجلس الأمناء وأولياء الأمور للقدرة المؤسسية، بطاقة تقييم العاملين والمعلمين للقدرة المؤسسية، بطاقة تقييم وحدة التدريب والجودة بالمؤسسة، بطاقة تقييم الإخصائي النفسي للقدرة المؤسسية، بطاقة تقييم الإخصائي الاجتماعي للقدرة المؤسسية، وبطاقة تقييم إخصائي التكنولوجيا للقدرة المؤسسية. هذا بالإضافة إلى بطاقات الفاعلية التعليمية، والتي تشمل: بطاقة تقييم ذاتي عن أداء المتعلم، بطاقة تقييم المعلم لأداءات المتعلم، بطاقة تقييم أخصائي الأنشطة التربوية لأداءات المتعلم، بطاقة تقييم ذاتي للأداء التدريسي للمعلم، بطاقة تقييم الأداء التدريسي للمعلم، من وجهة نظر القيادة المؤسسية، بطاقة تقييم الموجه/المدرس الأول للأداء التدريسي للمعلم، وتفعيل المنهج، بطاقة تقييم المتعلم لأداء المعلم، بطاقة تقييم تفعيل المنهج

داخل المؤسسة التعليمية، بطاقة التقييم الذاتي لأداء الإخصائي الاجتماعي، وبطاقة التقييم الذاتي لأداء الإخصائي النفسي.

ب– قوائم التحقق:

يمكن أن تستخدم المؤسسة التعليمية هذه القوائم في مراجعة بعض الأنشطة والمهام والإجراءات التي تقوم بها في تحقيق جودة أدائها، وهي تتضمن: قائمة التحقق من معوقات تحقيق معايير الجودة في المؤسسة، قائمة التحقق من جودة الخطة المدرسية، قائمة التحقق من أداءات المعلم في ملف إنجاز المتعلم، قائمة التحقق من خطوات تقويم نواتج التعلم المستهدفة، وقائمة التحقق من تقييم ذوي صعوبات التعلم.

ج– الاستبانات:

يمكن أن تستخدم المؤسسة التعليمية هذه الاستبانات في مراجعة بعض المهام والإجراءات التي تقوم بها في تحقيق جودة أدائها، ومن أهم تلك الاستبانات: استبانة مهارات الدراسة والتعلم الذاتي لدى المتعلم من وجهة نظره، استبانة تقييم مهارات الدراسة لدى المتعلم من وجهة نظر المعلم، استبانة اتجاه المتعلم نحو ملف الإنجاز، استبانة اتجاه المتعلم نحو اللغات، استبانة اتجاه المتعلم نحو مادة الرياضيات، استبانة اتجاه المتعلم نحو مادة العلوم، استبانة اتجاه المتعلم نحو مادة الدراسات الاجتماعية، استبانة رضاء المعلم عن المؤسسة التعليمية، استبانة رضاء الإخصائيين عن المؤسسة التعليمية، استبانة رضاء المتعلم عن المؤسسة التعليمية، واستبانة رضاء أولياء أمور المتعلمين عن المؤسسة التعليمية.

د– بطاقات الملاحظة:

يمكن أن تستخدم المؤسسة التعليمية بطاقات الملاحظة في مراجعة بعض المهام والإجراءات التي تقوم بها، وتحقيق جودة أدائها، والتي من أهمها: بطاقة الملاحظة الصفية لأساليب التعلم النشط.

أما أهم أدوات المراجعة الخارجية التي أعدتها وطورتها الهيئة فتشمل: أداة المراجعة الخارجية المطورة لجميع المراحل التعليمية (رياض أطفال – تعليم أساسي – ثانوي عام – ثانوي فني)، نموذج تقرير فحص الملف لجميع المراحل التعليمية، ونموذج تقرير المراجعة الخارجية لجميع المراحل التعليمية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٧، ٣٩).

خامسًا – تقويم الطلاب:

لقد بُذلت مؤخراً محاولات لإحداث تغيير في نظام التقويم وخاصة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، والذى يرتكز على المعايير القومية؛ وهو التقويم الشامل؛ حيث يعتمد التقدير النهائي في الصفوف الابتدائية (١–٣) على درجة الامتحان، إضافة إلى أداء التلميذ في الأنشطة، وملف إنجازات التلميذ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ٦١). وقد تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤–٢٠٣٠) على إلغاء الامتحانات في الصفين الأول والثاني الابتدائي، واستبدالها بتطبيقات تقيس قدرات المتعلمين. وفيما يخص الطلاب الموجودين في المدارس بالفعل من الصف الثاني الابتدائي وحتى الثالث الإعدادي، فلم يطبق عليهم نظام التعليم الجديد، فهم بنفس المناهج وذات الامتحانات حتى يصلوا إلى الثانوية التراكمية؛ فيما تم تخفيض مناهجهم لتكون مناسبة لعدد أيام الدراسة الفعلية، حتى لا تكون طويلة ومكدسة. وفي الصفوف من الرابع حتى السادس الابتدائي، لا تؤثر الامتحانات في نجاح أو رسوب الطالب وإنما تهدف لقياس مستوى التحصيل الدراسي لكل طالب من دون درجات بل بتقديرات: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف (مجلس الوزراء، ٢٠٢٢، ٣٩).

ويتمثل التغيير الأساسي في منظومة التعليم الجديدة في تغيير الطريقة التي يتم بها قياس مهارات الطلاب واستيعابهم؛ حيث يتم تغيير شكل أسئلة الامتحان بما يكشف استيعاب الطلاب وفهمهم للمناهج التعليمية وليس الحفظ والتلقين.

١– آليات التقويم التربوي في رياض الأطفال:

حددت وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني نظام التقييم بمرحلة رياض الأطفال بمستوييها الأول والثاني على قياس الأداء والسلوك الفردي والجماعي للطفل من خلال المهام الفردية والجماعية والمهام الشفهية باستخدام مقياس الأداء المتدرج التالي (وزارة التربية والتعليم. ٢٠١٨، المادتان ٢، ٦):

- **"يفوق التوقعات دائما"، ويرمز لها باللون الأزرق.**
- **"يلبي التوقعات"، ويرمز له باللون الاخضر.**
- **"أقل من المتوقع أحيانا"، ويرمز له باللون الأصفر.**
- **"أقل من المتوقع"، ويرمز له باللون الأحمر.**

وأكدت الوزارة إنه في نهاية كل فصل دراسي يتسلم ولى الأمر تقريرا يعبر عن أداء الطفل طوال تلك الفترة وتحفظ صورة منه في ملف الطفل.

٢– آليات التقويم التربوي في الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية:

يقوم نظام التقييم للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية على قياس الأداء والسلوك الفردي والجماعي للتلميذ، من خلال المهام الفردية والجماعية بنوعياتها: (الشفهية، التحريرية، المهارية)، باستخدام الأداء المتدرج على النحو التالي (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠٢٠، المادة ٨):

- **"يفوق التوقعات دائما": ويرمز له باللون الأزرق.**
- **"يلبى التوقعات": ويرمز له باللون الأخضر.**
- **"يلبي التوقعات أحيانًا": ويرمز له باللون الأصفر.**
- **"أقل من المتوقع": ويرمز له باللون الأحمر.**

وفي نهاية كل فصل دراسي يتسلم ولى الأمر تقريرا يعبر عن أداء التلميذ طوال تلك الفترة وتحفظ صورة منه في ملف التلميذ.

٣– آليات التقويم التربوي في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين:

يعتمد نظام التقييم على قياس مخرجات التعلم للمواد الدراسية المطورة، ويدرس الطلاب في الصفين: (الرابع والخامس) من الحلقة الابتدائية (١٢) اثنى عشر مقررًا، بالإضافة إلى أنشطة التوكاتسو. وتتحدد أدوات التقييم على النحو التالي (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠٢٢أ، المادة ٧):

١– <u>الاختبارات:</u>

تنقسم إلى ثلاثة اختبارات في الفصل الدراسي الواحد؛ يستهدف الاختبار الأول منها أجزاء المقرر التي تم تدريسها في الشهر الأول، ويقيس نواتج التعلم المستهدفة في تلك الفترة الزمنية فقط، بينما يستهدف الاختبار الثاني أجزاء المقرر التي تم تدريسها في الشهر الثاني، ويقيس نواتج التعلم المستهدفة في تلك الفترة الزمنية فقط. ويخصص لعقد كل اختبار من الاختبارين السابقين فترة دراسية واحدة، ويتم ذلك تحت ملاحظة المعلم في الأسبوع الأخير من الشهر. أما الاختبار النهائي فيُعقد في نهاية كل فصل دراسي، ويقيس نواتج التعلم المستهدفة في الفصل الدراسي كاملا، ويحصل الطالب في نهاية الفصل الدراسي على مجموع الدرجات الثلاث.

٢– المهام الأدائية:

تقيس المهام الأدائية مدى اكتساب الطلاب للمهارات، وهي تقدم دليلا على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة خلال الفصل الدراسي، وهي تمثل مهام قصيرة يمكن للمتعلم الانتهاء منها في زمن قدره فترة دراسية، ويوزع المعلم على الطلاب عددًا من المهام المتعلقة بالمقرر الدراسي، ويختار الطالب واحدة منها، بحيث ينتهي منها خلال الفترة المحددة، مع مراعاة تقديم المعلم الدعم اللازم لطلابه في اختيار المهام المناسبة لميولهم. كما تخصص خمس درجات بكل مادة لانتظام حضور الطلاب إلى المدرسة. أما بالنسبة لمقرر القيم واحترام الآخر فيُقيّم المعلم أداء طلابه، وفقًا لمعدلات الأداء، من خلال إجراء تقويم تكويني. وبالنسبة لمقررات التربية الفنية، والتربية البدنية والصحية، والتربية الموسيقية، وأنشطة التوكاتسو فيُقيّم المعلم أداء الطلاب، وفق نواتج التعلم الخاصة بكل مادة التي يتضمنها المنهج الدراسي، ويشار إليها بـ: اجتاز/ لم يجتز.

ويتم التعبير عن نتيجة تقييم المتعلم في صورة أربعة ألوان تعبر عن مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات، وعن طريق الألوان يتعرف المتعلم على تطور أدائه، على النحو الآتي (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠٢٢أ، المادة ٨):

- **اللون الأزرق: يوضح أن المتعلم قد فاق التوقعات في اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة (من ٨٥ إلى ١٠٠).**
- **اللون الأخضر: يوضح أن المتعلم قد امتلك المعارف، والمهارات المطلوبة (من ٦٥ لأقل من ٨٥).**
- **اللون الأصفر: يوضح أن المتعلم في حاجة إلى بعض الدعم (من ٥٠ لأقل من (٦٥).**
- **اللون الأحمر: يوضح أن المتعلم لم يتقن هذه المعارف والمهارات المطلوبة، وما زال في حاجة إلى الكثير من الدعم (من ١ لأقل من ٥٠).**

٤– آليات التقويم التربوي في الصفوف من السادس الابتدائي حتى الثاني الإعدادي:

يتضمن نظام التقييم، واحتساب الدرجات للطلاب من الصف السادس حتى الثاني الإعدادي ما يلي (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠٢٢ب، المادة ٤):

أ- الاختبارات:

تقسم إلى ثلاثة اختبارات في الفصل الدراسي الواحد؛ يستهدف الاختبار الأول منها أجزاء المقرر التي تم تدريسها في الشهر الأول من بداية كل فصل دراسي، في حين يستهدف الاختبار الثاني أجزاء

المقرر التي تم تدريسها في الشهر الثاني من بداية كل فصل دراسي. ويوضعان بمعرفة موجه المادة، وتحتسب الدرجة الأعلى فقط من نتيجة الاختبارين: الأول، والثاني. أما اختبار نهاية الفصل الدراسي فيعقد في نهاية الفصل الدراسي (الأول والثاني)، ويستهدف قياس نواتج التعلم في الفصل الدراسي بأكمله، ويحصل الطالب في نهاية الفصل الدراسي على مجموع درجات الاختبارين: (الأول أو الثاني – أيهما أعلى – واختبار نهاية الفصل الدراسي).

ب- المواظبة والسلوك:

يخصص المعلم بعض الدرجات الخاصة بالمواظبة مثل الحضور إلى المدرسة في الوقت المناسب، عدم الخروج من المدرسة قبل انتهاء اليوم الدراسي، الالتزام بأداء الواجب المنزلي، وغيرها. ويتم خصم درجات المواظبة من الطالب، بحيث يتم خصم درجة واحدة من كل طالب كل ثلاثة أيام. أما بالنسبة لدرجات السلوك فتخصص للطلاب الملتزمين بالمظهر اللائق، والمحافظين على استخدام اللغة والسلوك الملائم للمدرسة في جميع الأوقات، وعلى نظافة وسلامة المرافق المدرسية وتجهيزاتها، وغيرها...). ويتم خصم درجات السلوك من الطالب بحيث يتم خصم درجة واحدة من كل طالب كل ثلاثة تنبيهات (مكتوبة).

ج- المشروعات البحثية:

تحدد موضوعات الأبحاث، من خلال قائمة يُعدها موجه أول التربية الاجتماعية. ويُقسم طلاب الفصل الواحد إلى مجموعات لا تقل المجموعة عن ثلاثة طلاب، ولا تزيد عن خمسة طلاب. ويقوم المعلم "رائد الفصل" بمناقشة الطلاب والتعرف على مدى التعاون بين أعضاء المجموعة، وتوزيع المهام عليهم، والمصادر التي تمت الاستعانة بها، والتحديات التي واجهتهم، وكيف أمكنهم التغلب عليها. وتتقدم كل مجموعة بمشروعين بحثيين طوال العام الدراسي، يُسلم البحث الأول قبل امتحانات الفصل الدراسي الأول بأسبوعين، والبحث الثاني قبل امتحانات الفصل الدراسي الثاني بأسبوعين. ويُشترط للنجاح في المشروع البحثي الحصول على (٥٠%) على الأقل من الدرجة المخصصة له، على ألا تحسب درجاته ضمن المجموع الكلى.

٥– آليات التقويم التربوي في الصف الثالث الإعدادي (شهادة إتمام الدراسة بالتعليم الأساسي):

يتم احتساب درجة الطالب في الصف الثالث الإعدادي على أساس اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول (٥٠% من الدرجة الأصلية) + اختبار نهاية الفصل الدراسي الثاني (٥٠% من الدرجة الأصلية). ويتم تقويم الطالب خلال الفصل الدراسي بمنهجية الصفين الأول والثاني الإعدادي، على أن يكون

نجاحه في تقويمات الفصلين الدراسيين شرطا لدخوله اختبار الفصل الدراسي الثاني (نهاية العام) وذلك في المواد الآتية (اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – الدراسات الاجتماعية – الرياضيات – العلوم – الحاسب الآلي). ويعقد امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي على مستوى المديرية التعليمية من فصل دراسي أول وفصل دراسي ثان ودور ثان ويسمح بالتقدم لهذا الامتحان للتلاميذ المقيدين في الصف الثالث الإعدادي بمدارس التعليم الأساسي (الرسمية والخاصة) التي تشرف الإدارة التعليمية على امتحانات النقل بها، والراغبين في التقدم للامتحان من الخارج (على نظام المنازل). كما يُسمح للطلاب الناجحين في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي الالتحاق بالتعليم الثانوي العام أو الثانوي الفني، وفق تنسيق تجريه المديريات التعليمية حسب المجموع الكلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١، ٢٨–٣٠).

٦– آليات التقويم التربوي في التعليم الثانوي:

في إطار نظام الثانوية العامة الجديد جاء اهتمام الوزارة بنظام التقويم وسياسات القبول بالجامعات؛ حيث أكد القرار الوزاري رقم (٨٨) لسنة ٢٠١٣م على الاهتمام بالجانب العملي في الامتحانات، وذلك للتأكد من تمكن الطالب من بعض المهارات الأساسية المطلوبة، وكذلك الاهتمام بعمل اختبارات تجريبية للطلاب يصممها مستشارو المواد، ويتم إعلام ولي الأمر بنتائجها، وذلك لتدريب الطلاب على الشكل النهائي للاختبارات وإيجاد حلقات وصل مستمرة بين المدرسة وولي الأمر (المفتي، ٢٠٠٨، ٧٠–٧١).

وتشمل مواد الامتحان لطلاب الصف الثالث الثانوي الآتي (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠١٣ب، المادة ٢):

أ- المواد العامة: التربية الدينية – التربية الوطنية – الاقتصاد والإحصاء): وتعد المواد العامة مواد نجاح ورسوب ولا تضاف للمجموع، وتتم دراستها وامتحانها داخل المدرسة بنهاية العام على مستوى المديرية التعليمية وفقاً للمعايير والمواصفات العامة التي يضعها المركز القومي للامتحانات، على أن يتم امتحان نهاية العام لهذه المواد قبل امتحان باقي المواد بشهر على الأكثر.

ب- المواد التخصصية: وهى مواد نجاح ورسوب تضاف للمجموع الكلى وتتوزع بالشعب المختلفة على النحو الآتي:

- **الشعبة العلمية (علوم): اللغة العربية – اللغة الأجنبية الأولى – اللغة الأجنبية الثانية – الأحياء – الجيولوجيا وعلوم البيئة – الكيمياء – الفيزياء.**
- **الشعبة العلمية (رياضيات): اللغة العربية – اللغة الأجنبية الأولى – اللغة الأجنبية الثانية – الرياضيات البحتة – الرياضيات التطبيقية – الكيمياء – الفيزياء.**
- **الشعبة الأدبية: اللغة العربية – اللغة الأجنبية الأولى – اللغة الأجنبية الثانية – التاريخ – الجغرافيا – الفلسفة والمنطق – علم النفس والاجتماع.**

ويجرى الامتحان للحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلة واحدة في نهاية السنة الثالثة اعتباراً من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤. وعلى الطلاب الناجحين في الصف الثاني الثانوي العام المنقولين إلى الصف الثالث والمقيدين بالشعبة العلمية أن يختاروا إحدى الشعبتين (علمي علوم – علمي رياضة)؛ أما طلاب الشعبة الأدبية فيستمرون على نظام الشعبة الأدبية. ويعقد امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة الثانوية العامة خلال شهر يونيه من كل عام، ويمنح الطالب الناجح في جميع المواد المقررة للدراسة في الصف الثالث الثانوي العام شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة. ويسمح بدخول امتحان الدور الثاني في المواد العامة والمواد التخصصية لمن رسب في امتحان الدور الأول في مادة أو مادتين على الأكثر، وفي حالة نجاحه فيهما بالدور الثاني لا يحسب له أكثر من (٥٠%) من النهاية الكبرى لدرجة المادة (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠١٣أ، المواد ١، ١٥، ١٩، ٢٠).

سادسًا – تقويم أداء المعلمين:

يتضمن نظام تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم قبل الجامعي ثلاثة أنواع، هي:

النوع الأول– تقويم الأداء السنوي:

يتم قياس الأداء بالنسبة لشاغلي الوظائف على أساس ما يبديه الرؤساء بشأنهم سنويا من بيانات (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٠، المادة ٢٨). وتأسيسا على ذلك، يعد مدير المدرسة هو المسئول عن تقويم أداء معلمي مدارس التعليم قبل الجامعي، بصفته رئيسهم المباشر؛ حيث يشرف مدير المدرسة على العاملين بالمدرسة وتقويم أدائهم بشكل دوري حسب النظام المتبع، ويقدم توصيات فيما يتعلق باختيار المدرسين، ونقلهم وفصلهم وتثبيتهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ٥)، كما أن مدير المدرسة مسئول عن "إعداد تقارير قياس الكفاية السنوية للعاملين بالمشاركة مع أجهزة التوجيه الفني المختصة، وتوقيع الجزاء على المخالفين في حدود القانون أو إحالتهم للشئون القانونية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ١٢).

كما نص القرار الوزاري رقم (٢٧١) بتاريخ ١٩٩٢/١١/٢١ بشأن قياس كفاية الأداء على أن الرئيس المباشر يتولى جمع المعلومات والبيانات عن أداء المرؤوسين، مستخدما بعض الأدوات، مثل: الملاحظة المقابلة والسجلات والوثائق الرسمية. كما ينص نفس القرار على أن "سجلات الأداء من الأدوات التي يستخدمها الرؤساء لتدوين وتسجيل أداء مرؤوسيهم" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢، المادتان ١، ٢). ويكون تقويم أداء شاغلي وظائف المعلمين عن مدة سنة تبدأ من أول سبتمبر وتنتهي في آخر أغسطس من العام التالي ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري أكتوبر ونوفمبر ويعتمد من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر، وفق مراتب كفاية الأداء الآتية: كفء من ٩٠ إلى ١٠٠؛ فوق المتوسط من ٧٥ إلى أقل من ٩٠؛ متوسط من ٦٠ إلى أقل من ٧٥؛ دون متوسط من ٥٠ إلى أقل من ٦٠؛ ضعيف أقل من ٥٠ درجة. وتعلن للمعلمين معايير قياس الأداء التي تطبق في شأنهم، ويجب إخطار المعلمين الذين يرى رؤساؤهم أن مستوى أدائهم دون المتوسط أو ضعيف بأوجه النقص في الأداء طبقا لنتيجة القياس الدوري أولا بأول (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، المادة ١٧).

النوع الثاني– التقييم لغرض الترقية:

تتحدد مستويات تقويم أداء المعلمين للترقية في خمسة مستويات هي: معلم مساعد، معلم، معلم أول، معلم أول أ، معلم خبير، معلم كبير(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٢أ، ١٢). وهذا التقييم يشبه إلى حد كبير تقويم الأداء السنوي، ولكن يضاف إليه دخول الموجه الفني كمسئول عن تقويم أداء المعلم المتقدم للترقية في المدخلات، كما أن المدة الزمنية غير محددة مثل النوع الأول الذي يكون فيه التقويم سنويا. وفيما يلي تناول لملامح هذا النوع من تقويم معلمي التعليم قبل الجامعي:

١– تقويم أداء المعلم بواسطة الرئيس المباشر (مدير المدرسة):

أعدت الأكاديمية المهنية للمعلمين نموذج استمارة لتقويم أداء المعلم بواسطة مدير المدرسة أو الرئيس المباشر تستخدم فقط عند ترقية المعلم (وزارة التربية والتعليم، د.ت أ). ومن الواضح أن هذا النموذج يركز على الجوانب الإدارية أكثر من الجوانب الفنية، وهو ما يهمل دور مدير المدرسة في الجانب الفني للتقويم، والذي أصبح من الأدوار الأساسية للمدير بجانب دوره الإداري. بالإضافة إلى ذلك، تتسم بنود هذا النموذج بالعمومية، ولا تفند بشكل واضح جوانب الأداء ولا المهام والمسئوليات التي يقوم بها المعلمون.

٢– تقويم أداء المعلم بواسطة الموجه الفني:

أعدت الأكاديمية المهنية للمعلمين نموذج استمارة لتقويم أداء المعلم بواسطة الموجه الفني (وزارة التربية والتعليم، د.ت ب). وهي استمارة تتضمن عدة بنود، وتستخدم فقط عند ترقية المعلم. ويركز هذا النموذج على الجوانب الفنية للمعلم في مجالات التخطيط والأداء التدريسي والتقويم؛ ومن ثم فهو يهمل الجوانب الإدارية للمعلم، والتي يمكن أن يشارك فيها الموجه الفني مثل: الانضباط، والالتزام بقواعد المظهر المهني اللائق، والتعامل مع زملائه بطريقة مهنية لائقة. ويلاحظ على هذا النموذج أن بنوده تتسم بالعمومية، ولا تفند بشكل واضح جوانب الأداء ولا المهام والمسئوليات التي يقوم بها المعلمون، ولا توجد أية مؤشرات أو مقاييس كمية أو نوعية لقياس هذه العناصر.

النوع الثالث– التقييم لغرض الاعتماد:

يتم هذا النوع فقط وقت تقدم المدرسة للاعتماد أو تجديد اعتمادها، ويتولى مسئولية هذا التقييم مدير المدرسة والموجه الفني بالإضافة إلى المتعلم والمعلم نفسه من خلال التقويم الذاتي لأدائه (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٩أ، ٤٩–٥٤). وقد وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد أربعة مجالات رئيسة لتقويم أداء المعلمين، هي: التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، وتنفيذها، أساليب تقويم فعالة، أنشطة مهنية فعالة. وكل مجال منها يتضمن مجموعة معايير، وكل معيار يشمل عددا من المؤشرات (جمهورية مصر العربية، ٢٠١١ج، ٢٧–٣٠). ويتم جمع البيانات والمعلومات عن الأداء الوظيفي لكل معلم باستخدام أدوات متنوعة مثل: فحص السجلات والوثائق، وبطاقات التقييم، والمقابلات الفردية، والمقابلات الجماعية، والملاحظة، والتسجيل التصويري، وقوائم لتقييم المحاكاة وتمثيل الأدوار (جمهورية مصر العربية، ٢٠١١أ، ٢٥). وتعد بطاقات التقييم هي الأداة الرئيسة التي تستخدم في جمع البيانات والمعلومات عن تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين (جمهورية مصر العربية، ٢٠١١ب، ١٢٧– ١٤٥).

على ضوء العرض السابق يتضح أن هذا النوع لا يستخدم إلا عند طلب المؤسسة الحصول على الاعتماد أو تجديد اعتمادها، وأن المعلم لا يخضع لهذا التقويم ما دامت المدرسة لم تتقدم للاعتماد، حتى ولو تم اعتماد المدرسة فيظل سنوات طويلة جدا لا يخضع لهذا التقويم حتى يأتي موعد تجديد الاعتماد. وهو تقييم يعتمد معايير ومؤشرات وضعتها الهيئة، وهي معايير واضحة وتفصيلية، ويمكن من خلالها الحكم بدقة وموضوعية على أداء المعلم. كما يعتمد على أدوات متنوعة لجمع البيانات والمعلومات وهي: فحص السجلات والوثائق، وبطاقات التقييم، والمقابلات الفردية، والمقابلات الجماعية، والملاحظة، والتسجيل التصويري، وقوائم لتقييم المحاكاة، وتمثيل الأدوار، ويعتمد – أيضا – على بطاقات لتقويم

الأداء يشارك فيها المعلم والمدير والمتعلم، وبنودها واضحة بشكل كبير وتفند بشكل واضح جوانب الأداء والمهام والمسئوليات التي يقوم بها المعلمين.

سابعًا – تقويم أداء مديري المدارس:

تتحدد المعايير الملزمة للأداء التعليمي لوظيفة مدير المدرسة على النحو المبين في كل مجال من المجالات الآتية (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٣، المادة ١٧):

١- مجال الثقافة المؤسسية: رؤية خطط وأساليب واضحة للتعليم، وبيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني.

٢- مجال المشاركة: الالتزام بقيم ومبادئ التشاور لدعم العمل الجماعي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار، التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات ونشرها وصنع القرارات الرشيدة في تطوير التعليم، المشاركة المجتمعية.

٣- مجال المهنية: التمكن المعرفي، التمكن المهاري، التنمية المهنية المستديمة، الأخلاق المهنية.

٤- مجال إدارة التغيير: مناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي الإبداعي، تغيير تربوي يرتكز على المبادرة وتشجيع التجريب والتجديد، تبنى المداخل العلمية في تعبئة الأفراد وتحفيز الجهود وتيسير عمليات التغيير، إعداد خطط تقويم وتطوير المدرسة والمشاركة في متابعتها وتنفيذها تمهيداً للاعتماد التربوي.

ويتضمن نموذج استمارة تقويم أداء مدير المدرسة – طبقا للقانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ – بيانات عن الجزاءات التأديبية التي يحصل عليها مدير المدرسة خلال عام التقويم، بالإضافة إلى بعض البيانات التي تملأ بمعرفة الموظف نفسه، مثل: الأعمال البارزة التي قام بها خلال فترة التقويم، ونواحي التقدير المادية والأدبية للأعمال الممتازة التي قام بها خلال فترة التقويم. هذا إلى جانب مجموعة من البنود التي تقيس كفاية أداء مدير المدرسة، مثل: أداء عمله ومستواه ودرجة إتقانه، وقدراته الإدارية والفنية، كدرجة مشاركته في تحسين مستوى أداء العمل بالمدرسة والشهادات والدرجات العلمية والدورات التدريبية التي حصل عليها، بالإضافة إلى مهاراته السلوكية مع التلاميذ وجميع أعضاء المدرسة (مديرية التربية والتعليم بسوهاج، ٢٠٢٣، ١–٢).

ويكون تقويم أداء شاغلي وظائف الإدارة المدرسية عن مدة سنة تبدأ من أول سبتمبر وتنتهي في آخر أغسطس من العام التالي، ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري أكتوبر ونوفمبر، ويُعتمد من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر. ويكون تقرير تقويم الأداء بالمراتب الآتية: كفء من ٩٠ إلى

١٠٠، فوق المتوسط من ٧٥ إلى أقل من ٩٠، متوسط من ٦٠ إلى أقل من ٧٥، دون متوسط من ٥٠ إلى أقل من ٦٠، ضعيف أقل من ٥٠ درجة (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٣، المادة ٢٤).

وعلى كل مديرية تعليمية حصر أعداد العاملين بها الخاضعين لأحكام الباب السابع من قانون التعليم المشار إليه الذين حصلوا على تقرير تقويم أداء بمرتبة دون المتوسط أو ضعيف، وتصنيف هؤلاء العاملين بحسب أسباب انخفاض مستوى أدائهم. وتخطر المديريةُ الأكاديميةَ المهنية للمعلمين بأسماء هؤلاء العاملين بحسب تصنيفهم، وبمقترحاتها في شأن تطوير أدائهم لتحديد نوع التدريب اللازم لرفع مستوى أدائهم، ويجب إخطار هؤلاء العاملين بمواعيد وأماكن التدريب اللازم أو الدورات المقررة قبل موعدها بوقت كاف (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٣، المادة ٢٦).

ثامنًا – تقويم السياسات التعليمية:

حددت وثيقة المستويات المعيارية للسياسات التعليمية – الصادرة عن هيئة ضمان الجودة والاعتماد عام ٢٠١٠م – تسعة مجالات رئيسة للسياسة التعليمية هي: (قاسم وآخرون، ٢٠١١، ٣٠٨–٣١٠).

المجال الأول: رؤية السياسة التعليمية، التي تتحقق في وضع رؤية ورسالة السياسة التعليمية على مدى الزمن.

المجال الثاني: الإطار التشريعي للسياسة التعليمية، وهذا المجال يتضمن المعايير المستمدة من مواد الدستور، والقوانين والوثائق الفكرية المعنية بالتعليم في المجتمع المصري.

المجال الثالث: مؤسسة صنع السياسة التعليمية، ويقصد هذا المجال عمليات بناء السياسة التعليمية في إطار مؤسسي وتشريعي يتفق مع دستور الدولة، والتشريعات، والقوانين واللوائح الحكومية للدولة.

المجال الرابع: المشاركة المجتمعية في السياسة التعليمية، ويقصد بمجال المشاركة المجتمعية في السياسة التعليمية المعايير التي تحدد طبيعة ونوعية المشاركات التعليمية في مراحل صنع، وتنفيذ، وتقويم السياسة التعليمية.

المجال الخامس: تطبيق وتنفيذ السياسة التعليمية، ويقصد بمجال تنفيذ السياسة التعليمية تلك السياسة التي تتم بمقتضاها ترجمة قرارات السياسة التعليمية إلى واقع ملموس في شكل برامج محدودة.

المجال السادس: تحقيق فاعلية السياسة التعليمية، ويقصد بمجال تحقيق فاعلية السياسة التعليمية مدى توافر الإمكانيات التكنولوجية والمعلومات وآليات العمل الملاكمة والموارد البشرية

المؤهلة القادرة على وضع سياسة تعليمية تسهم بفاعلية في رفع مستوى نظام التعليم المصري.

المجال السابع: تقويم السياسة التعليمية، ويقصد بمجال تقويم السياسة التعليمية المعايير التي يتم في ضوئها الحكم على مدى نجاح السياسة التعليمية في تطوير وتحديث المؤسسات التعليمية، وذلك انطلاقا من أهدافها الاستراتيجية.

المجال الثامن: ضمان جودة السياسة التعليمية، ويقصد بمجال ضمان جودة السياسة التعليمية الالتزام بالمعايير القياسية الوطنية للجودة في كلفة مراحل صنع، وتنفيذ، وتقويم السياسة التعليمية للتعليم قبل الجامعي.

المجال التاسع: عائدات السياسة التعليمية، ويقصد بمجال عائدات السياسة التعليمية ما يتوافر لدى الفرد والمجتمع من مكتسبات تعليمية وآثار إيجابية في الجوانب التنموية، والتي تنسب إلى نجاح السياسة التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، توجد مجموعة من المؤشرات الخاصة بتقويم السياسات التعليمية في مصر موزعة على المجالات الآتية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩):

أ- مؤشرات المخرجات التعليمية. وتتضمن: مؤشر معدل الإلمام بالقراءة والكتابة – مؤشرات اختبار (TIMSS) للرياضيات والعلوم – مؤشر نتائج الاختبارات المقننة على المستوى القومي NST 2010.

ب- مؤشرات تحصيل الطلاب.

ج- مؤشرات مشاركة الطلاب في التعليم. وتتضمن: مؤشر معدل الاستيعاب – مؤشر معدل القيد الإجمالي – مؤشر معدل التسرب – مؤشر معدل النجاح – مؤشر معدل الانتقال – مؤشر معدل إتمام المرحلة.

د- مؤشرات جودة التعليم. وتتضمن: مؤشرات كثافة الفصول – مؤشرات تعدد الفترات الدراسية – مؤشرات خصائص المعلمين – مؤشر معدل التلاميذ إلى المعلمين – مؤشر نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى غير الممارسين – مؤشر المنهج الدراسي وطرق وأساليب التعليم والتعلم – مؤشر مصادر التعلم – مؤشر نظم التقويم – مؤشر تكنولوجيا التعليم – مؤشر كفاءة المنظومة الإدارية.

ه- مؤشرات خصائص المعلمين وأساليب واستراتيجيات التدريس.

و- مؤشرات البيئة المدرسية.

ز- مؤشرات الإنفاق على التعليم. وتتضمن: مؤشر الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي – مؤشر معدل الإنفاق الجاري على التلميذ – مؤشر المرتبات كنسبة من الإنفاق الجاري وكنسبة من إجمالي الإنفاق على التعليم – مؤشر الكلفة الخاصة – مؤشر انخفاض العائد الاقتصادي الشخصي على التعلم – مؤشر انخفاض العائد الاجتماعي على التعليم.

تاسعًا - تقويم الممارسات التدريسية:

١- أدوات وأساليب تقويم الأداء التدريسي للمعلّم: يُمكن استخدام الأدوات والأساليب التالية لتقويم الأداء التدريسي للمعلم (زين الدين، ٢٠١١، ٢٢١)، و (صبري والرافعي، ٢٠٠٨، ١٥٢-١٥٣)، و (الحريري، ٢٠٠٨، ١٠٨):

أ- الاختبارات: وهى خاصة بتقويم معارف المعلم ومعلوماته، وقدراته العقلية وميوله واتجاهاته

ب- قوائم التقدير: وهي خاصة بتقدير مستوى المعلم في أي جانب من جوانب الشخصيَّة، أو الأكاديمية أو المهنية أو الثقافية أو الاجتماعية، وقد تستخدم لتقدير جميع هذه الجوانب معا.

ج- بطاقة الملاحظة: وتُعد من أكثر الأساليب استخداما في تحليل وتقييم أداء المعلم التدريسي؛ حيث يتميز هذا الأسلوب بأنه أكثر واقعية؛ لأنَّها تتم في مواقف حقيقيَّة أثناء تدريس المعلم داخل غرفة الصف.

د- الاستبانة: تصمم بحيث تتضمن المهارات والممارسات التدريسية المراد قياسها لدى المعلم، وتكون إما استبانة مفتوحة أو مغلقة، ويُمكن تطبيق الاستبانة على المعلمين أنفسهم، أو على المديرين والمشرفين التربويين.

هـ- تقديرات المتعلمين للمعلم.

و- تقييم المشرف التربوي للمعلم: يتم بواسطة قيام المشرف للمادة بمتابعة أساليب تدريس المعلم ومدى تفاعل المتعلمين مع المعلم، ومدى التزام المعلم بالجوانب التربوية داخل حجرة الدّراسة، أو أثناء الإجراءات العملية المهارية داخل الورش أو المعامل.

ز- تحليل نتائج المتعلمين.

ح- ملفات التقويم الخاصة بالمعلّم (ملف الإنجاز): وتُعد من الأساليب الحديثة لتقييم الأداء التدريسية تقيما حقيقيا، وهذه الملفات تجمع فيها كافة الأعمال ويُمكن التعرف من خلالها على مجهود المعلم وإنجازاته ومشاركته داخل المدرسة وخارجها.

٢– التقييم الذاتي للمعلم:

وهي معرفة المادة العلمية أو اكتساب المهارات، كما تعنى قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية بعد انتهاء الدراسة. كما تعرف بأنها: المهارة في الأداء التدريسي، وتشمل المهارات الخاصة بتخطيط التدريس وتنفيذه، ومن حيث المهارة في تنفيذ الأداء التدريسي؛ وتشمل ما يلي (أمين، ٢٠٠٨، ٨٤٦):

أ- مهارات التفاعل الصفي. وتتضمن: التهيئة والإثارة، استخدام الأسئلة، استخدام المواد والأجهزة التعليمية، حيوية المعلم.

ب- مهارات إدارة الصف: وتتضمن: الانتباه للأحداث الجارية، معاملة الطلاب.

ج- مهارات التقويم. وتشمل: تخطيط برامج التقويم، تنفيذ برامج التقويم، تنظيم نتائج التقويم وتلخيصها.

ونظراً لأن العملية التعليمية متعددة الأبعاد فإنه يمكن الاستعانة بالفئات التالية في عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم (محمد، ٢٠٠٩، ٣٨–٤٠):

١– المعلمون أنفسهم: يُقوَّم أداءُ المعلم عن طريق حث المعلم على أن يقيم نفسه بنفسه، وذلك بتوفير بعض الأدوات العلمية والتربوية اللازمة لذلك.

٢– الطلاب: يُقوَّم أداءُ المعلم عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم؛ ويعد هذا الأسلوب من أصدق المحكات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل المعلم ومهاراته المهنية والفنية؛ إذ إنهم هم المستفيدون وهم المستقبلون للخدمة، كما أنهم يقضون مع المعلم أكثر وقت من أي مُقيِّم آخر.

٣– الموجهون: يُقوَّم أداءُ المعلم عن طريق متابعة الموجهين للمعلمين أثناء قيامهم بعملية التدريس.

٤– الطلاب المعلمون: يُقوَّم أداءُ المعلم أثناء برنامج التربية العملية؛ حيث يشاهد الطلابُ المعلمون المعلمَ أثناء قيامه بعملية التدريس.

عاشراً – تقويم المعدات الرقمية ومدى استخدامها في التعليم:

تضطلع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمسئولية تقويم استخدام المعدات الرقمية في التعليم، وذلك من خلال قيامها بالتأكد من توفر مجموعة من الممارسات التربوية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، والتي تمنح الهيئةَ بيانات مهمة عن مدى استخدام المؤسسة التعليمية لهذه المعدات، وكيفية استخدامها، ومن يستخدمها، ولأي غرض.

وتهتم الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بتقويم كافة الممارسات التي تتم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي ذات الصلة باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة في العملية التعليمية داخل هذه

المؤسسات، والمتعلقة بمجالات: الموارد البشرية والمادية، المتعلم، المعلم، والمنهج الدراسي. ولعل أهم تلك الممارسات: توافر معامل مناسبة لأعداد المتعلمين مجهزة بكافة المعدات اللازمة لتحقيق نواتج التعلم، وأهمها معمل الحاسب الآلي وحجرة الأوساط. هذا إلى جانب وجود تجهيزات متقدمة تساعد على تنمية المواهب وممارسة المتعلمين للأنشطة الإبداعية، وتوافر مصادر معرفة متنوعة، مثل المصادر الإلكترونية لدعم عمليتي التعليم والتعلم، واتصال مكتبة المؤسسة التعليمية بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، بحيث تكون متاحة للمعلمين والمتعلمين، واستخدام تجهيزات المعامل، كأجهزة الكمبيوتر في معمل الحاسب الآلي، الوسائط المتعددة في حجرة الأوساط، مع تفعيل المشاركة الإيجابية للمتعلمين لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة في خرائط المنهج. كما تحرص الهيئة على تقويم مدى استفادة المتعلمين من تجهيزات المعامل – خاصة معامل الحاسب الآلي – في تنفيذ أنشطة إبداعية، وتوظيف مصادر المعرفة بالمكتبة لدعم عمليتي التعليم والتعلم بالنسبة للمتعلم (القراءة الموجهة والحرة – إجراء بحوث – إعداد ملخصات – الاشتراك في حلقات القراءة والمسابقات – أنشطة ملف الإنجاز، وغيرها، وللتنمية المهنية للعاملين (بحوث إجرائية – قراءات متخصصة أكاديميا وتربويا، وغيرها، بالإضافة إلى توظيف الإنترنت للحصول على المعارف المختلفة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١ج، ٥٥–٨٩).

كما تحرص الهيئة على تقويم مدى وعي المتعلم بأسس ومبادئ ثقافة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، لاسيما ما يتعلق بمعرفته بتعليمات استخدام الكمبيوتر والأجهزة التكنولوجية، والجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدامها، والالتزام بأخلاقيات استخدام تكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى استخدام الكمبيوتر وإمكاناته وبرامجه في تعلم وتنفيذ أنشطة المواد الدراسية المختلفة، واستخدامها في حل المشكلات التعليمية والحياتية البسيطة، مثل: الحصول على معلومات مرتبطة بمادة دراسية معينة – أو كيفية تشغيل وتصميم أحد البرامج أو الأجهزة الحديثة، وغيرها، وامتلاكه لمهارات التعلم الذاتي في التعامل مع البرامج الإلكترونية الحديثة. أما بالنسبة للمعلم فيتم تقويم استخدامه للأدوات والتجهيزات الملائمة لتحقيق نواتج التعلم ومدى مراعاتها لطبيعة المتعلمين، مع امتلاكه مهارات استخدامها، إلى جانب قيام المعلم بتوفير فرص للمتعلم لاستخدام الأدوات والتجهيزات الرقمية، وتشجيعه للمتعلمين على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة، مع الكتاب المدرسي في أوقات الدراسة وغيرها، وإبرازه لأهمية استخدام مصادر المعرفة في التعلم طوال الحياة، واستخدامه مصادر معرفة متعددة مطبوعة وإلكترونية في مجال تخصصه وبعض المصادر التربوية. كما تقوِم الهيئة عملية استخدام المعامل والوسائط التكنولوجية المتوافرة بفاعلية في تنفيذ أنشطة متعددة تفاعلية

للمنهج في جميع المواد الدراسية المختلفة، بحيث يتم إتاحة فرص متعددة للمشاركة الإيجابية للمتعلم (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١ج، ٥٥–٨٩).

حادي عشر – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر:

١– العامل الاجتماعي:

شهد المجتمع المصري في الفترة الأخيرة عدداً كبيرًا من التغيرات على كافة الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، نتيجة الآثار المترتبة عن الثورات التي شهدتها المنطقة العربية بوجه عام، ومصر على وجه التحديد. فقد كان للتغيرات السياسية التي قفزت على الساحة أثر بالغ في إعادة تشكيل النسيج الاجتماعي للمجتمع المصري، فلا مجال لإنكار التغيرات التي طرأت على النسق الأخلاقي والقيمي للمجتمع، وهو ما يفرض ضرورة تكامل الدورين التربوي والتعليمي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، فدور المدرسة في تنمية قيمة الانتماء للأرض والوطن لدى الأفراد لا يستهان به، ومن ثم يجب عليها القيام بكافة الجهود واستغلال كافة الموارد المتاحة لتعزيز هذا الدور، خاصة في ظل انهيار النسق القيمي الذي كان سائداً من قبل، واهتزاز صورة القدوة لدى النشء، وهو ما يشكل عامل ضغط على تلك المؤسسات أن تركز على مجموعة من القيم والمبادئ الثقافية التي تعزز وتدعم الشخصية القومية المصرية، وتزودها بالمقومات الرئيسة التي تمنحها طابعا مميزاً بين المجتمعات الأخرى (عبده، ٢٠١٨، ١١٨). ولعل منظومة ضمان جودة التعليم في تلك المؤسسات من أهم عوامل بناء تلك الشخصية الناضجة الواعية المثقفة، التي يمكنها التكيف مع هذا الواقع، والاستعداد لسيناريوهات المستقبل.

وقد نص الدستور المصري على أن "التعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، وفقا للقانون، وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن ٤% من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية، وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية" (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، المادة ١٩).

وهو ما أدى إلى حرص سياسة التعليم في مصر على عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وعدم تحميل العائلات المصرية أعباء إضافية، مراعاة للطبقات الفقيرة ومحدودي الدخل، وتشجيعا لهم لإرسال أبنائهم للمدارس، على اعتبار أن التعليم حق أساسي تكفله الدولة لجميع المصريين دون تمييز (ناس، وموسى، ٢٠٠٤، ٢٨٧–٢٨٦). مع ذلك، تؤثر مركزية صنع القرار الخاص بالسياسة التعليمية سلبا على كافة عناصر النظام التعليمي؛ لاسيما ما يتعلق بتوفير المدخلات

المادية والبشرية اللازمة لعمل المنظومة التعليمية في مختلف المستويات، دون ربط المدخلات بالنواتج والمخرجات، ودون مراعاة للتباينات المحلية، وعدم الاستفادة من آليات النمط الإداري اللامركزي، وهو ما ينعكس سلبا على الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام، وعلى مستوى جودة منتجه النهائي، والمتمثل في (الطالب) والمتوقع إعداده معرفيا ومهاريا ووجدانيا لاستكمال دراسته في المستويات الأعلى، أو الالتحاق بسوق العمل (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠١٤، ٩٠).

وقد أكدت رؤية مصر ٢٠٣٠م على أهمية أن يكون التعليم بجودة عالية متاحا للجميع بدون تمييز في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل، يسهم في بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع ومسئول، ويحترم الاختلاف، وفخور بوطنه، وقادر على التعامل التنافسي مع الكيانات إقليميا وعالميا (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ٣٢).

وتشير تقديرات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن تعداد السكان في مصر قد بلغ في مايو ٢٠٢٣ حوالي (١٠٤,٨٩٥,٣٦٥) نسمة (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٣). وتضم التركيبة السكانية في مصر ٣٣.٧% من السكان من سن (الميلاد إلى ١٤ سنة)، و١٧.٥% من السكان من سن (١٥ إلى ٢٤ سنة)، وحوالي ٣٣.١% من السكان من سن (٢٥ إلى ٤٩ سنة)، وحوالي ٧.٨% من السكان من سن (٥٠ إلى ٥٩ سنة)، وحوالي ٧.٩% من السكان من سن (٦٠ سنة فما فوق) (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٢، ١).

وهو ما يوضح أن فئة عمرية كبيرة من السكان تقع في سن مراحل التعليم المختلفة. وهو ما يعني أن نظام التعليم المصري يعد واحدا من أكبر نظم التعليم في المنطقة، بل وفي العالم نظرا للعدد الكبير من الطلاب الملتحقين به؛ ومن ثم، تزداد أعداد أعضاء هيئة التدريس والإداريين المرتبطين به في شتى مستويات النظام التعليمي. وهو أمر يمثل تحديا كبيرة يواجه وزارة التربية والتعليم المصرية، فيما يتعلق بتوفير متطلبات العملية التعليمية، من موارد مادية ومالية وبشرية لتعزيز تعافي النظام التعليمي بعد جائحة كورونا COVID-19، والانتقال بعدها لمرحلة الاستعداد والتكيف والتحسين والتطوير والجودة الشاملة.

والحقيقة أن كلاً من التعليم والزيادة السكانية يؤثر كل منهما في الآخر. فنجاح العملية التعليمية تتطلب زيادة الاعتمادات المالية الحكومية كمدخلات للعملية التعليمية، واللازمة لإنشاء المدارس، وتجهيزها، وتعيين المعلمين. إلا إن هناك عقبات كثيرة تقف عائقا أمام نجاح العملية التعليمية، وضمان جودتها، أهمها الزيادة السكانية؛ والتي تؤثر بالسلب على مؤشرات جودة التعليم، مثل: معدلات القبول والاستيعاب، ونسبة أعداد الطلاب لكل معلم (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٠، ٨).

بالإضافة إلى ذلك، ألقت الزيادة في أعداد السكان بأعباء كبيرة على الطلب الاجتماعي على التعليم؛ مما دعا الحكومة للتوسع الكمي على حساب زيادة الإنفاق على مكونات الجودة التعليمية؛ مما أدى إلى ارتفاع كثافة الفصول، ومن ثم تعدد الفترات الدراسية، وضعف التجهيزات المدرسية، والمناهج والبرامج الدراسية، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، وقدرات وكفايات المعلمين والجهاز الإداري، ونظم وأساليب وأدوات التقييم، الأمر الذي أدى إلى انخفاض المستوى التعليمي والتحصيلي للطلاب، وضعف مخرجات الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي (وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، ٢٠١٤، ٥).

وتزداد مشكلة الزيادة السكانية حدة في ظل عدم وجود تنمية اقتصادية مصاحبة لهذه الزيادة؛ حيث إن سوء التوزيع السكاني أدى إلى عجز الدولة عن تحقيق التنمية الاقتصادية، ومن عجزها عن توفير التمويل اللازم لإنشاء مدارس مطورة، وعدم تجهيزها بالتكنولوجيا الحديثة، وعدم توفير المعلمين المدربين. لذا، فمن الواضح أن المشكلة السكانية بمصر تعد عاملا رئيسا في تعطيل نمو الاقتصاد المصري، وهو ما يعوق تطوير التعليم قبل الجامعي، وضمان جودته.

٢– العامل الاقتصادي:

يعد الاقتصاد المصري من النظم الاقتصادية الكبيرة والمتنوعة في المنطقة العربية وأفريقيا؛ إذ تشارك قطاعات الزراعة والسياحة والصناعة والخدمات بنسب شبه متقاربة في تكوينه الرئيس، إلا أن اقتصاد البلاد يعتمد – بشكل أساسي – على النشاط الزراعي، والسياحة، وعائدات قناة السويس، والضرائب، والصادرات البترولية، والإنتاج الثقافي والإعلامي (عبدالعال، ٢٠٢٢، ٢١٧).

وقد شهد التاريخ الحديث لمصر اندلاع ثورتين شعبيتين، هما: ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣، نتيجة لتردي الأوضاع الاقتصادية في مصر، والارتفاع المتوالي في عجز الموازنة وتزايد أعباء التضخم، إضافة إلى أسباب سياسية ومجتمعية أخرى. وهو ما نتج عنه صدور العديد من الإجراءات للنهوض بالاقتصاد المصري؛ ومن ثم النظام التعليمي (مصطفى، ٢٠٢٠، ١٤٨–١٤٩). ويلاحظ أنه وبعد قيام هاتين الثورتين دخلت مصر مرحلة اقتصادية جديدة، بدأت بموجبها استكمال سياسة الإصلاح الاقتصادي، وتبني مبادئ السوق الحر، وإتاحة مزيد من الفرص الاستثمارية، وتبني مجموعة من الإصلاحات الاقتصادية طويلة المدى والشاملة، بهدف تمكين الاقتصاد من تحقيق معدلات نمو سريعة تصل لمتوسط ٥% حتى عام ٢٠٥٠ (مكاوي، ٢٠١٦، ٤١٤).

مع ذلك، فمصر تعاني من انخفاض الدخل، وزيادة معدلات البطالة، وارتفاع الأسعار، علاوة على اتجاه الحكومة لخصخصة المؤسسات الاقتصادية العامة، وتزايد معدلات الهجرة، وتراجع قيمة العمل

وقيمة التفكير العلمي (طرودي، ٢٠٢٠، ١٤٢–١٤٤). ووفقا للمؤشرات الاقتصادية للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، فقد زادت نسبة المصريين الذين يعيشون تحت خط الفقر من ٢١,٦% في عام ٢٠٠٩ إلى حوالي ٢٧,٨% في عام ٢٠١٥ (المجلس القومي للسكان، ٢٠١٦، ١). وبسبب جائحة كورونا COVID-19 واجهت مصر – شأنها شأن العديد من دول العالم – العديد من التحديات الاقتصادية، أهمها تراجع مصادر الدخل الأجنبي، وانخفض إجمالي العاملين في الجهاز الإداري للدولة (Kassem, & Taleb, 2021, 6-9).

وتركز جهود الدولة المصرية – من الناحية الاقتصادية، في الفترة الأخيرة – على توجيه النشاط الاقتصادي لتحقيق معدلات نمو مرتفعة، من أجل تحقيق الرخاء الاقتصادي والرفاهية في البلاد من خلال التنمية المستدامة، بصورة تؤدي لزيادة معدل النمو الاقتصاد، وزيادة فرص العمل، ورفع مستوى المعيشة، وخفض معدلات البطالة، والقضاء على الفقر؛ حيث بلغ إجمالي الناتج المحلي المصري لعام ٢٠٢٠م (٣٦٣,١) مليار دولار. وقد أسهمت الإصلاحات الاقتصادية التي بدأتها الحكومة منذ عام ٢٠١٦ في استقرار الاقتصاد المصري، وتحسين الأداء المالي، وفي جذب الاستثمارات الأجنبية، وقد شهد الاقتصاد المصري معدل نمو إيجابي رغم أزمة كورونا وصل إلى ٢,٨% خلال عام ٢٠٢١/٢٠٢٠، مقارنة بحوالي ٣,٦ خلال عام ٢٠٢٠/٢٠١٩، ومن المستهدف تحقيق معدل نمو يصل إلى ٥,٤% خلال العام المالي ٢٠٢٢/٢٠٢١، وهو الأمر الذي يعني انخفاضا في نسبة النمو، نظرًا للتحديات التي يمرُّ بها العالم (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢٣).

ويعد التعليم أحد الأنشطة التي تستحوذ على نسبة كبيرة من العاملين والموظفين في الدولة، بما في ذلك المعلمين بالمدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات. لذلك، فقد سعت الدولة للاستعانة بالتعليم كمحور مهم من محاور تطوير المجتمع؛ إذ تهدف رؤية مصر ٢٠٣٠ إلى تحسين موارد التنمية البشرية من خلال التعليم والصحة، والوصول إلى مستوى تعليمي عالي الجودة، وإتاحة التعليم للجميع دون تمييز، في إطار نظام مؤسسي عادل وكفء يسهم في بناء شخصية متكاملة للمواطن (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢، ٤١–٤٢).

مع ذلك، ونتيجة لاستمرار العجز في موازنة الدولة، ومن ثم موازنة التعليم، وارتفاع الدين الخارجي لمصر، فقد انعكس ذلك على التعليم قبل الجامعي الذي أصبح يواجه العديد من التحديات التي نتجت عن ضعف التمويل المخصص للإنفاق على مؤسساته وأنشطته المختلفة، وهو ما يؤثر على جودته بشكل عام، ومن هذه التحديات: ضعف ميزانية التعليم، وقلة مصادر تمويله: فالتعليم قبل الجامعي يعتمد –

بشكل رئيس – على المخصصات الحكومية، والتي لا تلبي متطلبات تطوير التعليم، وضمان جودته، اعتماد النظام الحالي للجودة المطبق في التعليم قبل الجامعي على جودة (العمليات) بشكل أكبر من تركيزه على جودة (المخرجات النهائية)، ضعف الجدارات المهنية لبعض المعلمين: فالمنظومة التعليمية تعاني من نقص عام في أعداد المعلمين الأكفاء على المستوى العلمي والتربوي، وهو ما يُفضي إلى تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية، التغافل عن تقديم أشكال الدعم الملائم، والتي تحتاجها بعض الأسر في المناطق الفقيرة والمهمشة من أجل توفير تكاليف التعليم المدرسي، التسرب من التعليم، وضعف قدرة مؤسساته على الحفاظ على الطلبة، سوء حالة البنية التحتية لمعظم مؤسسات التعليم قبل الجامعي، زيادة تكلفة إضافة تقنيات التعليم الحديثة إلى عمليات التعليم المختلفة (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ١٤٥).

وعلى الرغم من ذلك، ومع وجود كل تلك التحديات، يلاحظ اهتمام الدولة بجودة كافة مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي في كافة مستوياته، وتوفير الآليات التي تحقق هذه الغاية، والمتابعة المستمرة لمنظومة ضمان هذه الجودة، من خلال عمليات التقييم المستمرة لكافة عناصره.

كما سعت الدولة جاهدة لزيادة ميزانية التعليم لاسيما في ظل جائحة كورونا. حيث بلغ الإنفاق على التعليم – وفقا لموازنة العام المالي ٢٠٢٠/٢٠٢١ – قرابة ٢١% من إجمالي الموازنة للدولة، أي ما يعادل حوالي ٦% من إجمالي الناتج المحلي؛ حيث بلغت المخصصات الحكومية الموجهة للتعليم في نفس العام حوالي ٣٦٣,٦ مليار جنيه، بزيادة قدرها ٤٦,٩ مليار جنيه، بنسبة زيادة قدرها ١٤,٨% عن مخصصات العليم في موازنة العام ٢٠١٩/٢٠٢٠ (وزارة المالية، ٢٠٢١، ١٦). إلا أن الواقع يشير إلى أن تلك الزيادة الملموسة في ميزانية التعليم لا تلبي متطلبات واحتياجات النهضة التعليمية المراد الوصول إليها. وهو أمر ربما يعود لمجموعة من الأسباب التي عانت منها مصر في الفترة الأخيرة، وكانت لها آثارها السلبية على الاقتصاد المصري، بل وكل اقتصاديات العالم، منها على سبيل المثال، الآثار الناجمة عن أزمة الحرب الأوكرانية وتداعيات جائحة كورونا COVID-19، والتي أدت لزيادة الضغوط على الحكومة الوطنية، وهو أمر بالتأكيد يؤثر على النظام التعليمي عامة، وعلى منظومة ضمان جودته والأنشطة المختلفة المرتبطة بهذه المنظومة.

٣– العامل السياسي:

وفقًا لدستور عام ٢٠١٤، فإن مصر دولة ذات سيادة، ونظامها جمهوري ديمقراطي، يقوم على أساس المواطنة وسيادة القانون، والشعب المصري جزء من الأمة العربية يعمل على تكاملها ووحدتها

(جمهورية مصر العربية ٢٠١٤، المادة ١). والنظام السياسي في مصر نظام رئاسي جمهوري ديمقراطي؛ حيث إن رئيس الدولة هو رئيس الجمهورية، والذي يعد رئيسًا للسلطة التنفيذية، يحكم بمقتضى أحكام الدستور والقانون، وفي وجود السلطتين التشريعية والقضائية. ويُنتخب رئيس الجمهورية لمدة ست سنوات ميلادية. كما يقوم النظام السياسي في مصر على مبدأ التعددية الحزبية، والتداول السلمي للسلطة، والفصل بين السلطات والموازنة بينهما، واحترام حقوق وحريات الإنسان، والشعب هو من يصون وحدته الوطنية التي تقوم على مبادئ العدالة، والمساواة، وتكافؤ الفرص بين كافة المواطنين (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، المواد ٤، ٥، ١٣٩، ١٤٠).

وتعد الحكومة بمثابة الهيئة الإدارية والتنفيذية العليا للدولة، وتتألف من رئيس مجلس الوزراء، ونوابه، والوزراء، ونوابهم. أما السلطة التشريعية في البلاد فيتولاها مجلس النواب، والذي يتحمل مسئولية إقرار السياسة العامة للدولة، واعتماد الخطط العامة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وإقرار الموازنة العامة للدولة، كما يمارس الرقابة على أنشطة أعمال السلطة التنفيذية (الحكومة). والسلطة القضائية – بموجب الدستور – سلطة مستقلة، تتولاها المحاكم بمختلف أنواعها ودرجاتها، وتنقسم السلطة القضائية إلى نمطين رئيسين من القضاء، هما: القضاء العادي أو الطبيعي، والقضاء الإداري. أما المحكمة الدستورية العليا فتتولى مسئولية الفصل في دستورية القوانين (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، المواد ١٠١، ١٦٣، ١٨٤، ١٨٦، ١٩٠، ١٩١).

وبموجب الدستور، يعد التعليم إلزاميا حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، والدولة هي من تكفل مجانيته في مؤسساتها التعليمية وفي مراحله المختلفة. ووفقا للقانون، تخصص الدولة نسبة لا تقل عن (١%) من الناتج القومي الإجمالي من الإنفاق الحكومي لصالح التعليم، بحيث تتصاعد بالتدريج لتتوافق مع المعدلات العالمية. كما تلتزم الدولة بالإشراف عليه من أجل ضمان جودته، والتحقق من مدى التزام كافة مؤسسات التعليم العامة والخاصة بالسياسات التعليمية (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩، المادة ١٩).

ومن أهم الملامح الأساسية التي تميز السياسة التعليمية في مصر، عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وعدم إرهاق الأسرة المصرية بأعباء إضافية، خاصة الأسر الفقيرة، ومحدودي الدخل، وتشجيعا لهم لإلحاق أبنائهم بالتعليم في مراحله المختلفة (ناس، وموسى، ٢٠٠٤، ٢٨٦–٢٨٧). وهو ما يشير إلى حرص الدولة على توفير الخدمات التعليمية لكافة أبناء الوطن، وبجودة عالية أيضا، وتوفير منظومة ملائمة لضمان هذه الجودة، على اعتبار أن التعليم حق رئيس مكفول لجميع المصريين بلا تمييز.

وعلى الرغم من أن سياسة التعليم في مصر لها دور رئيس في ضبط وتوجيه المسار التعليمي، وضمان جودته، غير أن مركزية صنع القرارات في السياسة التعليمية انعكس – بصورة سلبية – على كافة عناصر النظام التعليمي؛ وهو الأمر الذي ينعكس سلبا على كفاءته الداخلية والخارجية، وأيضا على مستوى جودة المخرج النهائي له (الطالب) والذي من المتوقع أن يكون قد تم إعداده معرفيا ومهاريا ووجدانيا للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والجامعي أو الانضمام لسوق العمل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ٩٠). وقد دعت هذه الظروف السياسية – بالإضافة إلى عوامل أخرى – للعمل على إتاحة التعليم قبل الجامعي للجميع، ونشر مفهوم ضمان جودته، وتوفير كافة الآليات اللازمة لذلك.

وقد كان للعامل السياسي أيضا تأثيره في قصور السياسة التعليمية عن تحقيق ما ورد في التشريعات المنظمة للتعليم، لا سيما ما يتعلق ببعض القضايا الجوهرية، مثل: الاستيعاب الكامل لجميع التلاميذ، وتحقيق جودة التعليم، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وارتباط معظم القوانين المنظمة للتعليم بشخص الوزير، مما نتج عنه إجراء بعض التعديلات على موادها أو إلغاء بعضها، هذا إلى جانب القصور في توفير الإمكانات والموارد المالية والبشرية اللازمة لتطوير التعليم تطويرا حقيقيا وضمان جودته (عبده، ٢٠٢٢، ٥٣٦–٥٣٧).

المحور الرابع: ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا

يشير ضمان جودة نظام التعليم في فرنسا إلى مجموعة من العمليات التي يمكن تقسيمها إلى فئتين رئيستين؛ الأولى، تشمل العديد من التقويمات لجوانب مختلفة من النظام، نفذتها جهات فاعلة مختلفة، اتبعت خلالها إجراءات وفترات مختلفة. أما الثانية، فتشمل تقويما سنويا للنظام باستخدام مؤشرات مستقرة نسبيًا، يشارك فيها عدد محدود من الجهات الفاعلة. ويعد النظام الأساسي لقوانين المالية La Loi Organique Relative aux Lois de Finances (LOLF) – الصادر في يناير ٢٠٠١، والذي تم العمل به منذ يناير ٢٠٠٦ – له قيمة تفوق القانون العادي في فرنسا؛ حيث يهدف هذا النظام إلى تحديث إدارة الدولة؛ فهو يجعل إجراءات الميزانية تتمحور حول مبدأين، هما: منطق أداء الإدارة العامة، وشفافية معلومات الموازنة التي من المحتمل أن تفرض رقابة صارمة من قبل البرلمان (L'Assemblée Nationale et le Sénat, 2001). وهو ما شجع على تطوير ثقافة التقويم داخل نظام التعليم الفرنسي. كما تم إنشاء مجلس التقويم المدرسي Conseil d' Évaluation de l'École (CEE) في عام ٢٠١٩ لتقويم تنظيم ونتائج التعليم المدرسي بشكل مستقل، ولضمان اتساق التقويمات الوطنية والدولية (Council for School Evaluation, 2022, 1-2).

وتجدر الإشارة إلى أن التقويم داخل المدارس في فرنسا يتم من قبل المفتشية العامة للتعليم والرياضة والبحوث l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherché (IGÉSR) والسلطات الأكاديمية، ومديري المدارس، الذين يجب عليهم أيضًا إجراء التقويمات الذاتية وإعداد تقرير عن الإجراءات التي يتم تنفيذها في مدرستهم. وتلتزم كل مدرسة بإرسال تقرير عن إنجازاتها سنويًا إلى السلطات الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، هناك مؤشرات وأدوات للمساعدة في تشخيص المدارس وتوجيهها وتقويمها ومراقبتها، وضعتها وزارة التربية Ministry of Education، ولا سيما من قبل: مديرية التقييم والتنبؤ والأداء Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)، والمديرية العامة للتعليم المدرسي La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)، ومجلس التقويم المدرسي CEE (Conseil d' Évaluation de l'École, 2022A, 1-44).

ويخضع المعلمون – في التعليم المدرسي – لتقويم ممارستهم في نهاية فترة الاحتراف Période de Professionnalisation (أي: السنة الأولى من العمل بعد اجتياز الامتحان التنافسي Examen Concurrentiel)، وأثناء حياتهم المهنية. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ومنذ ٢٠١٧–٢٠١٨، يستند تقويم المعلمين إلى أربع مقابلات مهنية طوال الحياة المهنية للمعلمين، بالإضافة إلى مجموعة من الزيارات الاستشارية المنتظمة. ويسعى النظام الجديد للتقويم إلى ربط عملية التقويم بالتطوير الوظيفي والتقدم على سلم الرواتب. والحقيقة أن اللقاءات الوظيفية تسمح بتقويم القيمة المهنية واحتياجات المعلمين، بالإضافة إلى تحديد اللحظة المناسبة للانتقال إلى مستوى مهني أعلى (Emin et Levasseur, 2017, 66-69).

ويعد تقويم إنجازات التلاميذ أمرًا أساسيًا لتشغيل وإدارة وتقويم نظام التعليم الفرنسي في مستوياته المختلفة (الإقليم الوطني National Territory، الأكاديميات Academies، الأقسام Departments، المقاطعات Districts، المدارس Schools). ولهذه الغاية، تتعايش العديد من أشكال التقويم وفقًا للأهداف المحددة لها؛ منها التقويم المستمر، الذي يكون تكوينيًا وختاميًا، ويستمر مع التلاميذ طوال حياتهم المدرسية. وهو تقويم يُمكّن المعلمين من قياس مدى تقدم التعلم، وإذا لزم الأمر، وضع تدابير علاجية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في عملية التعلم. وتستهدف التقويمات الوطنية التي تؤدي إلى الحصول على (دبلوم) الوقوف على مدى اكتساب التلاميذ لمستوى من المعرفة والمهارات التي ستمكنهم من الانتقال إلى المستوى التالي من التعليم أو الدخول في الحياة العملية. أخيرًا، تسهم

التقويمات الوطنية الموحدة – سواء كانت شاملة أم تستند إلى عينة، والتي طورتها مديرية التقويم والتنبؤ والأداء – في تقويم الإدارة المحلية للمدارس والمؤسسات، بالإضافة إلى تقويم نظام التعليم ككل (Mons et al., 2014, 9-12).

بالإضافة إلى ذلك، تسهم مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في توجيه نظام التعليم من خلال إنتاج أو دعم العمل الذي يهدف إلى تقويم السياسات أو التجارب التعليمية. وهي تهدف إلى الإبلاغ عن آثار الإصلاحات أو المخططات التجريبية، وتقديم الأدلة لتوضيح تنفيذها ومدى ملاءمتها. كما تسهم الهيئات الأخرى في تقويم السياسات والتجارب التعليمية، مثل: صندوق تجارب الشباب Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) (DEPP, 2022A, 6-7).

أولاً – الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

١– على المستوى المركزي Administration Centrale:

أ- البرلمان Le Parlement:

تقع مهمة تقويم السياسات العامة على عاتق البرلمان بموجب المادة ٢٤ من القانون الدستوري لعام ٢٠٠٨. ويمارس البرلمان تلك المهمة – على وجه الخصوص – من خلال إحدى الهيئات التابعة للجمعية الوطنية Assemblée Nationale المسماة "لجنة تقويم ومراقبة السياسات العامة Comité d'Évaluation et de Contrôle des Politiques Publiques"، التي أُنشئت في عام ٢٠٠٨ (Juanico & Myard, 2017, 12-13). وقد أسهمت تقارير برلمانية عديدة نُشرت على مدى عدة عقود في النقاش العام بشأن التعليم في البلاد.

ب- مديرية التقويم والتنبؤ والأداء Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP):

تراقب مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، وتجمع الإحصاءات، وتوفر الخبرة والمساعدة لوزارة التعليم العالي والبحث والابتكار Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de L'Innovation (MESRI)، ووزارة التربية الوطنية للشباب Ministère de l'Education Nationale de La Jeunesse (MENJS). كما تتولى عملية التبليغ عن حالة نظام التدريب والتعليم من خلال الدراسات والأبحاث التي تجريها مع مؤسسات التعليم العالي أو المنظمات البحثية. وتساعد مديرية التقويم والتنبؤ والأداء – من خلال نشر جميع أعمالها ومنتجاتها – في نشر والتوعية بالنقاشات العامة حول التعليم والتدريب. وتختص أيضا بتقويم الطلاب وتنفيذ النظم والممارسات التعليمية. كما تقوم

بحساب مؤشرات الأداء، وهي مسؤولة أيضًا عن دراسة السياسات ذات الصلة بمؤسسات التعليم ذي الأولوية من خلال توفير مؤشرات خاصة بهذه السياسة (DEPP, 2022A, 12-14).

بالإضافة إلى ذلك، ومن خلال خبرتها ودورها الاستشاري، فإنها تضمن اتساق وجودة قياس أداء نظام التعليم على المستويين الوطني والإقليمي. وتعد المديرية دائرة وزارية وخدمة إحصائية وزارية، مدمجة بالكامل في المشهد الإحصائي الرسمي وتخضع لمعاييره، مما يضمن موضوعيتها واستقلاليتها.

وتشارك مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في ضمان جودة نظام التعليم من خلال توفير البيانات الإحصائية والتحليلات المتعلقة بنظام التعليم. كما تلخص المديرية هذه البيانات في منشورات مختلفة، بدءًا من منشورها السنوي "حالة المدرسة Etat de l'Ecole"، والذي يجمع بين ثلاثين مؤشرًا تبدو ضرورية لتحليل النظام التعليمي الفرنسي (DEPP, 2022B, 1-112). وهناك منشورات أخرى تصدر عن مديرية التقويم والتنبؤ والأداء تسهم في تحسين هذا التشخيص الأولي، منها: الكتاب السنوي "المعايير والمراجع الإحصائية Repères et Références Statistiques"، وهو كتاب سنوي لإحصاءات التعليم الرسمية؛ كتاب جغرافيا المدرسة Géographie de l'École، والذي يصف نظام التعليم والتدريب في فرنسا؛ ووثيقة التعليم الأوروبي L'Europe de l' Éducation، وهي وثيقة دورية تقدم بيانات عن التعليم في أوروبا بالأرقام. ومن أهم الموضوعات الرئيسة التي تتناولها الوثيقة: تنظيم التعليم، والجهات الفاعلة الرئيسة في التعليم (الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين)، ونتائج أنظمة التعليم، والأثر الاجتماعي والاقتصادي للتعليم (DEPP, 2022C, 1-406; DEPP, 2021, 1-112; DEPP, 2022D, 1-94).

بالإضافة إلى ذلك، تنشر مديرية التقويم والتنبؤ والأداء مجموعة من الملاحظات d'Informations حول كافة الموضوعات المتعلقة بالتعليم. كما تصدر "مجلة التعليم والتدريب Éducation & Formations"، التي تم إنشاؤها في عام ١٩٨٢، وهي مجلة مؤسسية ذات طبيعة علمية، مخصصة لجميع المعنيين بنظام التعليم والتقويم والإحصاءات الرسمية. وتتمثل أهداف المجلة في توفير المعلومات حول النظام التعليمي لأي شخص مهتم بمجال التعليم، والإسهام في النقاش العام من خلال توفير التحليلات والأفكار التي تسهل معرفة وفهم نظام التعليم وتطوره، من خلال تقويم عمليات الإصلاح، والمقارنات الدولية. وبالتالي، تسهم هذه المجلة في تقويم نظام التعليم من خلال نشر دراسات الجودة حول نظام التعليم والسياسات التعليمية العامة (DEPP, 2023A).

ج- المديرية الوزارية العامة للتعليم المدرسي La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO):

تسعى المديرية العامة للتعليم المدرسي إلى تطوير سياسات ومناهج تعليمية وتربوية للمدارس الابتدائية والثانوية. بالإضافة إلى ذلك، فهي من تحدد سياسة التعليم ذي الأولوية وتقود وتقيم عملية تنفيذها. وكجزء من عملية التعاقد على مستوى الأكاديميات، فإنها تحدد للجهات الأكاديمية أهدافها في مجال البعثات وتقويم نتائجها (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023B, 31).

د- المفتشية العامة للتربية والرياضة والبحوث Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR):

خلال القرنين التاسع عشر والعشرين أنشأت فرنسا مجموعة مختلفة من هيئات التفتيش العامة للمكتبات وللشباب وللرياضة وما إلى ذلك، وتم دمج المفتشية العامة للتربية الوطنية l'Inspection Générale de l' Éducation Nationale (IGEN)، والمفتشية العامة لإدارة التربية الوطنية والبحوث l'Inspection Générale de l'administration de l' Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR)، والمفتشية العامة للشباب والرياضة l'Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports (IGJS)، والمفتشية العامة للمكتبات l'Inspection Générale des Bibliothèques (IGB)، في المفتشية العامة للتربية والرياضة والبحوث (IGÉSR). ويخضع الوضع الخاص لهذه المديرية للمرسوم رقم ٢٠١٩-١٠٠١ الصادر في ٢٧ سبتمبر ٢٠١٩. وبالإضافة إلى الصلاحيات الممنوحة لها بموجب القانون، تتولى المديرية – من بين أمور أخرى – مسئولية التفتيش والرقابة والتدقيق والتقويم وتقديم الخبرة والدعم والاستشارات في مجالات التعليم والتعليم العالي والبحث العلمي والشباب والرياضة (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023A, 11).

على ضوء ما سبق يتضح وجود العديد من المؤسسات والهيئات التي تضطلع بمسئولية إدارة منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي وتوجيهها في فرنسا على المستوى المركزي؛ منها: البرلمان، الذي يمارس تلك المهمة من خلال إحدى الهيئات التابعة للجمعية الوطنية المسماة "لجنة تقويم ومراقبة السياسات العامة". ومديرية التقويم والتنبؤ والأداء التي تختص بتقويم الطلاب وتنفيذ النظم والممارسات التعليمية، ودراسة السياسات ذات الصلة بمؤسسات التعليم ذات الأولوية من خلال توفير مؤشرات خاصة بهذه السياسة. والمديرية الوزارية العامة للتعليم المدرسي التي تتولى مهمة تطوير سياسات ومناهج تعليمية وتربوية للمدارس الابتدائية والثانوية، وتحديد سياسة التعليم ذي الأولوية وقيادة وتقييم عملية تنفيذها. والمفتشية العامة للتربية والرياضة والبحوث التي تتولى مسئولية التفتيش والرقابة والتدقيق والتقويم وتقديم الخبرة والدعم والاستشارات في مجالات التعليم والتعليم العالي والبحث العلمي والشباب والرياضة.

٢– السلطات الأكاديمية Autorités Académiques:

أ- مفتشو التعليم الوطني Les Inspecteurs de l'Education Nationale (IEN):

المفتشون موظفون حكوميون تابعون للدولة الفرنسية، ويتم تعيينهم في الكيانات اللامركزية التابعة لوزارة التعليم. ويسهم مفتشو التعليم الوطني في توجيه نظام التعليم على المستوى الأكاديمي؛ حيث يعد مفتشو التعليم الوطني في المدرسة الابتدائية والمسؤولون عن منطقة من الدرجة الأولى L'Inspectrice de l'Éducation Nationale Chargée d'une Circonscription du Premier Degré (IEN-CCPD) هم الأكثر عددًا من بين جميع المفتشين (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1990, Articles 3, 6)؛ ففي عام ٢٠١٩–٢٠٢٠ على سبيل المثال، كان هناك ١٤٦١ مفتش تعليم وطني مخصصون للتعليم الابتدائي (L'Agence Erasmus+ France Education & Formation, Européennes, 2021, 10). كما يتحمل بعض من مفتشي التعليم الوطني مسؤولية التفتيش على المستوى الثاني من التعليم: فمنهم من يتحمل مسئولية التفتيش على التعليم الوطني الفني والعام les Inspecteurs de l'Éducation Nationale des Enseignements Généraux et Techniques (IEN ET-EG) المقدم في المدارس المهنية. ويعمل مفتشو التعليم الوطني المسؤولون عن المعلومات والإرشاد Inspecteurs de l'Éducation Nationale Chargés de l'Information et de l'Orientation (IEN-IO) بشكل أساسي تحت سلطة المدير الأكاديمي لخدمات التعليم الوطنية Les Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2018).

ب- المفتشون التربويون الإقليميون Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR):

يتحمل المفتشون التربويون الإقليميون مسئولية التفتيش على التعليم الثانوي، ويؤدون واجباتهم في إطار برنامج العمل الأكاديمي إما بمفردهم أو في مجموعات، حسب تخصصاتهم في مجالات (التاريخ – الجغرافيا، اللغة الإنجليزية، الإدارة والحياة المدرسية، إلخ). ويخضع هؤلاء المفتشين لسلطة رئيس الأكاديمية، ويعملون بالتنسيق مع المفتشية العامة، وتقتصر مسؤولياتهم على المستوى الثانوي. وتجدر الإشارة إلى أن مفتشي التعليم الوطني للتعليم العام والفني (IEN ET-EG)، ومفتشي التعليم الوطني المسؤولون عن المعلومات والإرشاد (IEN-IO) يعملون جنبًا إلى جنب ضمن المستوى الثاني من التعليم في فرنسا (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1990, Articles 30-1, 40)؛ وقد بلغ عددهم معًا في عام ٢٠١٩ –

٢٠٢٠ (١٨٨٧) مفتشًا، في حين بلغ إجمالي أعداد مفتشي التعليم في فرنسا في نفس العام (٣٥٩٧) مفتشًا (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023A).

ج- رؤساء الأكاديميات Recteurs d'Académies:

يتم تعيين رئيس للمنطقة الأكاديمية في كل منطقة أكاديمية، ويمثل رؤساء الأكاديميات وزارة التربية الوطنية Ministère de l'Éducation Nationale على المستوى الإقليمي؛ حيث تتواجد الخدمات اللامركزية للوزارة في كل منطقة ودائرة في فرنسا. فمنذ بداية يناير ٢٠٢٠، تم إنشاء ١٨ منطقة أكاديمية استجابة للإطار الإقليمي الجديد الذي تم إنشاؤه بموجب قانون ١٦ يناير ٢٠١٥ (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023C).

ويضطلع رئيس الأكاديمية بمسئولية ضمان وحدة وتماسك رسالة الدولة في المناطق الأكاديمية، لا سيما في مجالات الاختصاص المشتركة مع السلطة الإقليمية. ويرأس الأكاديميات رؤساء الأكاديميات الذين يمثلون وزير التربية الوطنية في الأكاديمية والدوائر المكونة لها. ويعد رؤساء الأكاديميات لاعبون أساسيون في التعاقد بين الإدارة المركزية والأكاديميات. ويعد حوار الإدارة مع المدارس وسيلة تستخدمها الأكاديميات لدراسة المدارس بخصائصها الخاصة، وتحديد مشكلاتها، وتحديد الأهداف التي يجب العمل عليها كأولوية، والتدابير اللازمة لتحقيقها (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2012, Articles 6, 7).

د- المديرون الأكاديميون لخدمات التربية الوطنية Les Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale (DASEN)

مجموعة من المديرين الأكاديميين يمثلون الوزارة على مستوى الإدارات؛ حيث إنهم يضطلعون – على مستوى الإدارات – بمسئولية تنفيذ الاستراتيجية الأكاديمية التي يحددها رؤساء الأكاديميات. وهم بمثابة نواب رئيس الأكاديمية ويمثلونه على مستوى الإدارات؛كما يتحمل هؤلاء المديرين مسؤولية تقويم مديري المدارس، وتنفيذ التعاقد بين الأكاديميات والمدارس (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015A, 1-3).

ه- الخدمات الإحصائية الأكاديمية les Services Statistiques Académiques (SSA):

تمتلك مديرية التقويم والتنبؤ والأداء – بصفتها خدمة إحصائية وزارية – بدائل على المستويات الإدارية غير المركزية، مثل: الأكاديميات ونواب المديريات. وتتمثل هذه البدائل في الخدمات الإحصائية الأكاديمية (SSA)، التي يوجد منها ٣٣ خدمة، وهي عبارة عن هيئات تسهم في جودة البيانات التي يتم

جمعها، والمتعلقة بالتلاميذ والمدارس في الأكاديمية، بالإضافة إلى نشر تلك البيانات الإحصائية على المستوى المحلي وتحليلها. وبالتالي، تتوفر للسلطات الأكاديمية المعلومات التي تحتاجها لاتخاذ القرار والتوجيه (المؤشرات والتنبؤات والمخططات الإدارية) (Quenet & Taupin, 2017, 7-9).

على ضوء ما سبق يتضح وجود العديد من الشخصيات والهيئات التي تضطلع بمسئولية إدارة منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي وتوجيهها في فرنسا على مستوى كل أكاديمية؛ منها: مفتشو التعليم الوطني الذين يسهمون في توجيه نظام التعليم على المستوى الأكاديمي، ويتحمل بعضهم مسؤولية التفتيش على المستوى الثاني من التعليم. والمفتشون التربويون الإقليميون الذين يتحملون مسئولية التفتيش على التعليم الثانوي، ويؤدون واجباتهم في إطار برنامج العمل الأكاديمي، إما بمفردهم أو في مجموعات، حسب تخصصاتهم في مجالات (التاريخ – الجغرافيا، اللغة الإنجليزية، الإدارة والحياة المدرسية، إلخ). أما رؤساء الأكاديميات، فيضطلعون بمسئولية ضمان وحدة وتماسك رسالة الدولة، خاصة في المناطق الأكاديمية المتعددة، لا سيما في مجالات الاختصاص المشتركة مع السلطة الإقليمية. ويتحمل المديرون الأكاديميون لخدمات التربية الوطنية – على مستوى الإدارات – مسئولية تنفيذ الاستراتيجية الأكاديمية التي يحددها رؤساء الأكاديميات. وتعد الخدمات الإحصائية الأكاديمية بمثابة هيئات تسهم في جودة البيانات التي يتم جمعها، والمتعلقة بالتلاميذ والمدارس في الأكاديمية، بالإضافة إلى نشر تلك البيانات الإحصائية على المستوى المحلي وتحليلها.

٣– الهيئات المستقلة عن وزارة التربية الوطنية للشباب Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse (MENJS):.

أ- مجلس التقويم المدرسي Conseil de l' Évaluation de l'École (CEE):

تم إنشاء مجلس التقويم المدرسي بموجب المادة ٤٠ من القانون رقم ٢٠١٩–٧٩١ المؤرخ في ٢٦ يوليو ٢٠١٩، والذي اعتمده البرلمان في ٤ يوليو ٢٠١٩ وتم إصداره في الجريدة الرسمية في ٢٨ يوليو ٢٠١٩ (Council for School Evaluation, 2022, 1).

ووفقًا للمادة L. 241-12 من قانون التعليم، فإن مجلس التقويم المدرسي، الذي يتبع وزير التربية الوطنية، مسؤول عن تقويم تنظيم التعليم المدرسي ونتائجه بشكل مستقل. كما يضمن اتساق التقويم الذي تجريه الوزارة بشأن المنشآت المدرسية، وإنجازات التلاميذ، والتدابير التعليمية، بما في ذلك التدابير التعليمية الموجهة لصالح المدارس الشاملة، والتي تهدف إلى ضمان جودة التعليم المدرسي لجميع التلاميذ من رياض الأطفال حتى المدرسة الثانوية من خلال مراعاة خصوصياتهم واحتياجاتهم التعليمية

الخاصة. بالإضافة إلى ذلك، يحدد مجلس التقويم المدرسي الإطار المنهجي وأدوات التقويم الذاتي والتقويمات للمدارس الثانوية التي تجريها وزارة التربية الوطنية، ويحلل نتائج هذه التقويمات. كما يقترح منهجيات لقياس عدم المساواة الإقليمية في المدرسة، ويقدم أي توصيات مفيدة للحد منها (Le Conseil Constitutionnel, 2023, Article L. 241-12).

ب- المجلس العلمي للتربية الوطنية (Conseil Scientifique de l' Éducation Nationale (CSEN:

يتكون المجلس العلمي للتربية الوطنية، الذي تم إنشاؤه في عام ٢٠١٨، من باحثين معترف بهم من تخصصات مختلفة. وتتمثل مهمته في إتاحة نتائج البحث والتجريب والمقارنة الدولية للجميع؛ وإصدار توصيات لإثراء التدريب الأوّلي وأثناء الخدمة للمعلمين ومديري التعليم الوطنيين؛ وتقويم الأدوات التربوية والتعليمية الحالية، واقتراح أدوات جديدة أثبتت جدواها، والإسهام في نشر ثقافة بحثية حقيقية في جميع أنحاء نظام التعليم، والإسهام في تأسيس نظام بيئي للبحوث التطبيقية في التعليم. (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, 2018, 10-11). والجدير بالذكر أنه وعلى الرغم من أن المجلس ليس هيئة تقويم صرفة، إلا أنه يتعاون بشكل وثيق مع مجلس التقويم المدرسي في أداء مهامه.

على ضوء ما سبق يتضح وجود هيئتين مستقلتين عن وزارة التربية الوطنية للشباب تضطلعان بمسئولية إدارة منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي وتوجيهها في فرنسا هما: مجلس التقويم المدرسي، الذي يتحمل مسؤولية تقويم تنظيم التعليم المدرسي ونتائجه بشكل مستقل، وضمان اتساق التقويم الذي تجريه الوزارة بشأن المنشآت المدرسية، وإنجازات التلاميذ، والتدابير التعليمية، بما في ذلك التدابير التعليمية الموجهة لصالح المدارس الشاملة. بالإضافة إلى ذلك، يحدد مجلس التقويم المدرسي الإطار المنهجي وأدوات التقويم الذاتي والتقويمات للمدارس الثانوية التي تجريها وزارة التربية الوطنية، ويحلل نتائج هذه التقويمات. أما المجلس العلمي للتربية الوطنية فتتمثل مهمته في إتاحة نتائج البحث والتجريب والمقارنة الدولية للجميع، وإصدار توصيات لإثراء التدريب الأوّلي وأثناء الخدمة للمعلمين ومديري التعليم الوطنيين؛ وتقويم الأدوات التربوية والتعليمية الحالية واقتراح أدوات جديدة أثبتت جدواها؛ والإسهام في نشر ثقافة بحثية حقيقية في جميع أنحاء نظام التعليم؛ والإسهام في تأسيس نظام بيئي للبحوث التطبيقية في التعليم.

٤– الهيئات الوطنية الأخرى:

أ- المفتشية العامة للشؤون الاجتماعية Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS):

تعد المفتشية هيئة رقابة مشتركة بين الوزارات فيما يتعلق بشئون القطاع الاجتماعي، وتقوم بالرقابة أو التدقيق أو تقويم الهياكل والسياسات، وتقدم المشورة للسلطات العامة وتساعد في المشاريع. وهي تتدخل في هذه الأمور بناء على طلب الوزراء أو على أساس برنامج عملها. وتتعامل المفتشية مع الموضوعات التي تؤثر على حياة جميع المواطنين، مثل: التوظيف، والعمل والتدريب، والصحة، والعمل الاجتماعي وسياسة الأسرة، وأنظمة الضمان الاجتماعي العامة والخاصة (Inspection Générale des Affaires Sociales, 2023).

ب- المفتشية العامة للمالية L'Inspection Générale des Finances (IGF) :

تشارك المفتشية العامة للمالية في تقويم نظام التعليم من خلال صياغة مجموعة من التقارير المختلفة (Inspection Générale des Finances, 2022, 10).

ج- ديوان المحاسبة La Cour des Comptes:

تأسس ديوان المحاسبة عام ١٨٠٧، وهو أعلى سلطة في مجال المالية العامة في فرنسا. وهو يتحمل مسؤولية إدارة الحسابات، كما يتحمل – حاليا – مهمة تقويم السياسات العامة، بما في ذلك السياسات التعليمية. وقد أوكلت إليه هذه المهمة بموجب القانون الدستوري الصادر في ٢٣ يوليو ٢٠٠٨ بشأن تحديث مؤسسات الجمهورية الخامسة (Cour des Comptes, Chambres Regionales & Territoriales des Comptes, 2022, 13).

د- فرق البحوث Les Équipes de Recherche:

تعهد الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية ببعض أنشطة التقويم إلى فرق البحوث (بالجامعات أو تحت الإشراف المباشر للوزارة)، التي توقع معها اتفاقيات في هذا الشأن. على سبيل المثال، يُجري الفريق البحثي المسمى "المختبر متعدد التخصصات لتقويم السياسات العامة Le Laboratoire Interdisciplinaire d' Évaluation des Politiques Publiques (LIEPP)" في معهد الدراسات السياسية بباريس Sciences Po مجموعة من الأبحاث، ويحلّل أداء وتأثيرات العديد من السياسات العامة، مثل سياسات التعليم. بالإضافة إلى ذلك، وفي مجالات العمل العام، يسهم في النقاش العام والتفكير في آليات وفلسفة التقويم مجموعة من الفاعلين الآخرين (إداريين، برلمانيين، جمعيات، إلخ)، بهدف تعزيز عملية التقويم وتحسين جودتها (Université Fédérale, Toulouse Midi-Pyrénées,

(2019, 2-4. كما تسهم كلية باريس للاقتصاد l'École d' Économie de Paris (PSE) بوصفها مؤسسة بحثية تحت رعاية مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، في تسليط الضوء على قضايا التعليم وجودته، وتحديد السياسات والإجراءات اللازمة للإصلاح (l'École d'économie de Paris, 2021, 3-9).

ه- صندوق تجارب الشباب Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ):

أنشئ الصندوق في عام ٢٠٠٩ بموجب المادة ٢٥ من القانون رقم ٢٠٠٨–١٢٤٩ المؤرخ في ١ ديسمبر ٢٠٠٨، بهدف تمويل البرامج التجريبية التي يشارك فيها مقيّمون خارجيون؛ حيث تسعى هذه البرامج إلى تعزيز النجاح الأكاديمي للتلاميذ، والإسهام في تكافؤ الفرص، وتحسين الاندماج الاجتماعي والمهني المستدام للشباب تحت سن ٢٥ (Kerivel, 2022, 3-4).

و- المراصد وشبكات الخبرة Observatoires et Réseaux d'Expertise:

تسهم هذه الهيئات في تقويم نظام التعليم بصفتها جهات فاعلة "من الدرجة الثانية"، ومعظمها ليست لديه مهمة التقويم الرسمية أو دور المقَيِّم المنتظم إلى حد ما. وبالإضافة إلى النقابات العمالية، مثل: اتحاد أولياء أمور تلاميذ التعليم العام Fédération des Parents d' Élèves de l'Enseignement Public – PEEP، توجد "مراكز الفكر" – مثل معهد مونتين l'Institut Montaigne – والتي تقوم بدور مختلف في النقاش العام، لا سيما فيما يتعلق بالفشل المدرسي (Fédération des Parents d' Élèves de l'Enseignement Public, 2023; Wikipédia, 2023).

على ضوء ما سبق يتبين وجود مجموعة من الهيئات الوطنية الأخرى التي تسهم في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا، أهمها: المفتشية العامة للشؤون الاجتماعية، والتي تعد هيئة رقابة مشتركة بين الوزارات فيما يتعلق بشئون القطاع الاجتماعي، وتقوم بالرقابة أو التدقيق أو تقويم الهياكل والسياسات، وتقدم المشورة للسلطات العامة. أما المفتشية العامة للمالية فتشارك في تقويم نظام التعليم من خلال صياغة مجموعة من التقارير المختلفة. ويتحمل ديوان المحاسبة مسؤولية إدارة الحسابات، وتقويم السياسات العامة، بما في ذلك السياسات التعليمية. وهناك أيضا فرق البحوث، التي تعهد الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية إليها ببعض أنشطة التقويم. بالإضافة إلى ذلك، فقد تم إنشاء صندوق تجارب الشباب في عام ٢٠٠٩ بهدف تمويل البرامج التجريبية التي يشارك فيها مقيّمون خارجيون، والتي تسعى إلى تعزيز النجاح الأكاديمي للتلاميذ، والإسهام في تكافؤ الفرص، وتحسين الاندماج الاجتماعي والمهني المستدام للشباب تحت سن ٢٥. وتسهم المراصد وشبكات الخبرة (مثل: النقابات العمالية كاتحاد أولياء

أمور التلاميذ، ومعاهد الفكر مثل معهد مونتين) في تقويم نظام التعليم بصفتها جهات فاعلة "من الدرجة الثانية".

٥– المنظمات الدولية Organisations Internationales:

تسهم مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في تطوير مؤشرات التعليم الدولية. ولتحقيق هذه الغاية، فهي تتعاون – بشكل نشط – داخل شبكات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، والمفوضية الأوروبية European Commission، لاسيما المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي Eurostat، واليونسكو UNESCO، والرابطة الدولية لتقويم التحصيل التعليمي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)؛ حيث تتعاون المديرية مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تطبيق الاختبارات الدولية حول مهارات الطلاب PISA، واختبار TALIS حول المعلمين؛ كما تتعاون المديرية مع الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) في تطبيق الاختبارات الدولية: TIMSS، PIRLS، ICILS. بالإضافة إلى ذلك، تسهم المديرية في وضع الإحصاءات الأوروبية في منظورها الصحيح، وفي تبادل المعلومات بين دول برنامج "إيراسموس +" Erasmus +، ومقارنة النظم التعليمية لهذه الدول (DEPP, 2022A, 2-11).

على ضوء ما سبق يتضح أن وزارة التربية الوطنية في فرنسا تتعاون مع بعض الهيئات والمنظمات الدولية في تقويم البرامج والأنشطة التربوية والتعليمية التي تنفذها الوزارة والجهات التابعة لها. فهي تتعاون على سبيل المثال مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تطبيق الاختبارين الدوليين PISA، TALIS، ومع الرابطة الدولية لتقييم التحصيل في تطبيق الاختبارات الدولية: TIMSS، PIRLS، ICILS.

ثانيًا – تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

١– تقويم مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة والمدارس الابتدائية (إسكد ٠ و ١) (•):

(•) يمكن أن تتباين مدة كل مستوى تعليمي بشكل كبير عبر البلدان المختلفة. ويمكن أن تؤدي هذه الاختلافات إلى مشكلات عند محاولة مقارنة الإحصاءات عبر هذه البلدان. وبالتالي فالتصنيف الدولي المعياري للتعليم – إسكد (International Standard Classification of Education - ISCED) هو الإطار الرسمي المستخدم لتسهيل المقارنات الدولية لأنظمة التعليم، والذي تم تطويره في عام ١٩٧٦ من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وتم تنقيحه في عامي ١٩٩٧ و ٢٠١١. وتتضمن مراحل التعليم وفق هذا الإطار المراحل الآتية: **(إسكد ٠)** = تعليم الطفولة المبكرة، **(إسكد ١)** = التعليم الابتدائي، **(إسكد ٢)** = التعليم الثانوي الأدنى، **(إسكد ٣)** = التعليم الثانوي الأعلى، **(إسكد ٤)** = التعليم ما بعد الثانوي غير العالي، **(إسكد ٥)** = التعليم العالي قصير الأمد، **(إسكد ٦)** = درجة البكالوريوس أو ما يعادلها من مستويات التعليم

لا تتمتع المدارس العامة من المستوى الأول (التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي) بالاستقلال المالي والقانوني. ويرأس تلك المدارس مديرو مدارس يتمتعون بوضع المعلمين ومسؤوليات محدودة. لذلك، لا يتم تقويم المدارس في هذه المرحلة من خلال التقويم الخارجي. ومع ذلك، هناك أدوات متاحة لفرق المدرسة لتقويم ممارساتهم التربوية، علاوة على تقويم بعض نتائج مدارسهم (Conseil d' Évaluation de l'École, 2022A, 2-3).

وتوفر أداة التوجيه والتقويم الذاتي للمنشآت Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE) مجموعة واسعة من المؤشرات الإحصائية لوصف المدارس، حول موضوعات مختلفة، منها: أعداد الطلاب، والمسارات، والخصائص الشخصية، وهو ما يجعل من الممكن تسهيل الإدارة التربوية للمدارس. وتُخصَّص مؤشرات هذه الأداة لمراكز التعليم والتدريب، وكذلك لجميع موظفي الإدارة المسؤولة عن التعليم الابتدائي. وتتضمن الأداة نحو ثلاثين مؤشرا تم بناؤها بواسطة مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، وهي مؤشرات متسقة في تعريفاتها، مصحوبة بمراجع عن المنطقة والقسم والأكاديمية وفرنسا بأكملها (Formation et ressources numériques, 2023).

٢– تقويم المدارس الثانوية (إسكد ٢ و ٣):

تتمتع الغالبية العظمى من المدارس الثانوية بوضع مؤسسات التعليم العام المحلية Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLE)، التي تم إنشاؤها بموجب قانون اللامركزية الأول لعام ١٩٨٣. وهذا الوضع يمنحها الشخصية الاعتبارية. وتوضع المدارس الثانوية تحت مسؤولية مدير المدرسة، ويديرها مجلس إدارة يتمتع باستقلال إداري ومالي وتربوي نسبي. كما يجب على كل مدرسة أن تضع مشروعًا مدرسيًا يحدد الشروط التي يتم بموجبها تنفيذ البرامج التعليمية الوطنية في المدرسة. كما يجب على كل مدرسة – على وجه الخصوص – تحديد الأنشطة اللامنهجية التي تنظمها (Emin, et Levasseur, 2017, 68).

على ضوء ما تم عرضه يتبين أن مؤسسات التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي لا يتم تقويمها من خلال التقويم الخارجي. ومع ذلك، هناك أدوات متاحة لفرق المدرسة لتقويم ممارساتهم التربوية، فعلى سبيل المثال توفر أداة التوجيه والتقويم الذاتي للمنشآت مجموعة واسعة من المؤشرات الإحصائية لوصف المدارس، حول موضوعات مختلفة، منها: أعداد الطلاب، والمسارات، والخصائص الشخصية.

العالي، (**إسكد ٧**) = درجة الماجستير أو ما يعادلها من مستويات التعليم العالي، (**إسكد ٨**) = درجة الدكتوراه أو ما يعادلها من مستويات التعليم العالي (UNESCO, 2012, 25-61).

أما المدارس الثانوية (إسكد ٢ و ٣) فيجب على كل مدرسة أن تضع مشروعًا مدرسيًا يحدد الشروط التي بموجبها يتم تنفيذ البرامج التعليمية الوطنية في المدرسة. كما يجب على كل مدرسة – على وجه الخصوص – تحديد الأنشطة اللامنهجية التي تنظمها.

ثالثًا – مراحل تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

في ديسمبر ٢٠٢٠، حدد مجلس التقويم المدرسي الإطار العام للتقويم المؤسسي. وبناءً عليه يتم تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي على مرحلتين:

المرحلة الأولى: التقويم الذاتي Auto-évaluation

في هذه المرحلة يتم تحديد مجموعة من البيانات والمؤشرات من قبل مجلس التقويم المدرسي لجميع المدارس. ويمكن أن يتم استكمال هذه البيانات والمؤشرات من قبل الأكاديميات من خلال طلب السلطات المحلية، أو من قبل المدرسة نفسها وفقًا لاحتياجاتها. وقد تم وضع دليل للتقويم الذاتي للمدارس من قبل مجلس التقويم المدرسي يهدف إلى إثراء هذا النوع من أنواع التقويم، ووضعه في سياقه على مستوى الأكاديمية و / أو المدرسة. ويقترح الدليل مدى واسعا من الأسئلة وأدوات التقويم التي يتم توفيرها لتمكين المدارس من بناء تقويمها الذاتي حول هذه المجالات (Conseil d' Évaluation de l'École, 2020, 1-16).

المرحلة الثانية: التقويم الخارجي Évaluation Externe

يضع التقويمُ الخارجي التقويمَ الذاتي في منظوره الصحيح عن طريق تحليل المؤشرات والوثائق الموجودة في ملف التقويم الذاتي، والملاحظة الشاملة للمدرسة، بالإضافة إلى المناقشات مع جميع المشاركين في نجاح التلاميذ. ويهدف التقويمُ الخارجي – قبل كل شيء – إلى تحديد نقاط القوة والضعف، والتقدم المحتمل من أجل ضمان تحقيق إنجازات قوية لجميع الطلاب في المدرسة. مع ملاحظة أنه لا يؤدي إلى إجراء أي ترتيب أو تقويم للموظفين أو لمدير المدرسة (Conseil d' Évaluation de l'École, 2022A, 11).

ويتكون التقويم الخارجي من أربع خطوات، بدءًا من الاتصال الأول مع مدير المدرسة حتى كتابة التقرير النهائي وتوزيعه، وهي (Conseil d' Évaluation de l'École, 2022A, 14):

- الإعداد للمهمة.
- زيارة المدرسة.
- إعادة الاستنتاجات الأولى لأصحاب المصلحة في المدرسة.

- صياغة مسودة التقرير المؤقت، وإعداد التقرير النهائي.

وفي نهاية العام الدراسي، يرسل رئيس الأكاديمية إلى مجلس التقويم المدرسي نتائج التقويمات التي تم إجراؤها خلال العام الدراسي السابق، والبرنامج المقترح للسنة الدراسية القادمة، وملخصًا للتعليقات التي من شأنها الإسهام في التحسين المستمر لعملية التقويم. وبناءً على طلب المجلس، تقدم أيضًا تقارير التقويم. ويهدف هذا الإطار إلى أن يكون متاحًا لجميع المدارس المشاركة في خدمة التعليم العام، سواء كانت عامة أم خاصة بموجب عقد، مع ضرورة احترام الأخيرة لطابعها الخاص (Conseil d' Évaluation de l'École, 2021A, 1-2).

يتضح من العرض السابق أن عملية تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في فرنسا تتم على مرحلتين، هما: مرحلة التقويم الذاتي، والتي يتم فيها تحديد مجموعة من البيانات والمؤشرات من قبل مجلس التقويم المدرسي لجميع المدارس. ويمكن أن يتم استكمال هذه البيانات والمؤشرات من قبل الأكاديميات بناء على طلب السلطات المحلية، أو المدرسة نفسها وفقًا لاحتياجاتها. أما المرحلة الثانية، فتتمثل في التقويم الخارجي الذي يهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف، والتقدم المحتمل من أجل ضمان تحقيق إنجازات قوية لجميع الطلاب في المدرسة. مع ملاحظة أنه لا يؤدي إلى إجراء أي ترتيب أو تقويم للموظفين أو مدير المدرسة.

رابعًا – أدوات التقويم المستخدمة:

يتم إجراء تقويمات المدارس الثانوية (إسكد ٢ و ٣) من قبل مجلس المحافظين Conseil des Gouverneurs بتوجيه من مدير المدرسة وبالتعاون مع هيئة التفتيش. ويمتلك مديرو المدارس تحت تصرفهم مجموعة من أدوات التقويم تم إنشاؤها وإتاحتها من قبل مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، منها: أداة معينات التوجيه والتقويم الذاتي Aides au Pilotage et à l'Auto-évaluation، وأداة مؤشرات القيمة المضافة في المدارس الثانوية Indicateurs de Valeur Ajoutée des Lycées (IVAL). ويعزز تنفيذ قانون التمويل الأساسي La Loi Organique Relative aux Lois de Finances (LOLF) المنطق الذي يقوم عليه هذا التقويم؛ حيث إنه يحدد عقدُ الأهدافِ في كل مدرسة، الأهدافَ التي يجب تحقيقها في فترة متعددة السنوات. علاوة على ذلك، فهذه المؤشرات المحددة في العقد، يجب أن تسمح بتقويم أو عدم تقويم مدى تحقق الأهداف (Emin, et Levasseur, 2017, 69-73).

١– الأداة الأولى: معينات التوجيه والتقويم الذاتي Aides au Pilotage et à l'Auto-Évaluation (APAE)

يتم تخصيص مؤشرات هذه الأداة بشكل أساسي لمديري المدارس والمفتشين. كما تقدم هذه المؤشرات معلومات عن خصائص طلاب المدرسة والموارد البشرية وموارد الوقت المتاحة (Conseil d' Évaluation de l'École, 2021A, 2).

٢- الأداة الثانية: مؤشرات القيمة المضافة في المدارس الثانوية Indicateurs de Valeur Ajoutée des Lycées (IVAL)

وضعت مديرية التقويم والتنبؤ والأداء مؤشرات عامة لتقويم العمل المحدد لكل مدرسة ثانوية وكل كلية، أي: ما أضافته المؤسسة إلى المستوى الأوّلي لتلاميذها. وتهدف هذه المؤشرات إلى تزويد مديري المدارس والمعلمين بعناصر للتفكير تساعدهم على تحسين فاعلية أعمالهم؛ كما أن استخدام هذه المؤشرات يمكّن المدارس نفسها من تكوين صورة لقيمتها المضافة، كما أنها توفر معلومات عن أداء المدرسة؛ حيث يتم تحديد ذلك من خلال "القيمة المضافة" التي تقيس "تأثير المدرسة"، وتجعل من الممكن توصيف نوع المدرسة إذا ما كانت انتقائية أم لا. ويوفر "تأثير المدرسة" معلومات حول الطريقة التي تنجح بها المدرسة أو تفشل في تمكين الطلاب من النجاح في السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية. وتغطي البيانات التي يتم جمعها بواسطة تلك الأداة (٥) سنوات دراسية، وهي تمكِّن من تحديد موقع المدرسة على مستوى القسم والأكاديمية والمستوى الوطني (Evain, 2023, 3-8).

ويلاحظ من العرض السابق أن إجراء تقويمات المدارس الثانوية يتم من قبل مجلس المحافظين بتوجيه من مدير المدرسة وبالتعاون مع هيئة التفتيش؛ حيث يمتلك مديرو المدارس تحت تصرفهم مجموعة من أدوات التقويم تم إنشاؤها وإتاحتها من قبل مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، منها: أداة معينات التوجيه والتقويم الذاتي، وأداة مؤشرات القيمة المضافة في المدارس الثانوية.

خامسًا - تقويم أداء الأكاديميات:

يتولى مكتب الاستراتيجيات والأداء في الأكاديميات Bureau des Stratégies et Performances Académiques التابع للمديرية العامة للتعليم المدرسي (DGESCO)، إعداد وتنظيم ومراقبة النتائج النهائية للإدارة الاستراتيجية، وحوار الأداء بين رؤساء الأكاديمية والإدارة المركزية. كما يتحمل المكتب مسؤولية صياغة عقود متعددة السنوات خاصة بالأهداف والأداءات، فضلاً عن تقويم نتائجها المؤقتة بين رؤساء سلطات التعليم والإدارة المركزية. ويعد التعاقد وسيلة لتحديد الأهداف الكمية التي يجب أن تمكن سلطات التعليم من إبراز القيمة المضافة الخاصة بها من خلال التأكيد على دعم جميع الطلاب. في المقابل، يجب على الإدارة المركزية أن تمنح الأكاديميات مرونة إضافية. هذا، وتمنح السياسة القائمة على

التعاقد الجهات الفاعلة على الأرض قدرًا أكبر من الاستقلالية والمسؤولية (Cour des comptes, 2017, 61-62).

ويوفر تطبيق ميلوزين Mélusine وسيطًا رقميًا محوسبًا لمشاركة ما يقرب من ٤٠٠ مؤشرا فيما بين الإدارة المركزية والأكاديميات، أهمها على وجه الخصوص، مؤشرات برامج النظام الأساسي لقوانين المالية LOLF ذات العلاقة بـ "التعليم المدرسي". كما يتيح التطبيق إمكانية تقويم نتائج الأكاديميات والإدارات، بالإضافة إلى تقويم فاعلية وكفاءة السياسات التي تنفذها الأكاديميات. والجدير بالذكر أن هذا البرنامج يعد بمثابة "إدار أداء"، وبفضله يمكن للأكاديمية أن تقارن نفسها بالمستوى الوطني، كما أنه يساعد في التعرف على الموارد المخصصة، والنتائج التي تم الحصول عليها (Sanlaville, et Estublier, 2015, 30-31).

على ضوء ما سبق يتضح أن تقويم أداء الأكاديميات يتحمل مسئوليته مكتب الاستراتيجيات والأداء في الأكاديميات التابع للمديرية العامة للتعليم المدرسي، الذي يتولى إعداد وتنظيم ومراقبة النتائج النهائية للإدارة الاستراتيجية وحوار الأداء بين رؤساء الأكاديمية والإدارة المركزية. كما يتحمل المكتب مسؤولية صياغة عقود متعددة السنوات خاصة بالأهداف والأداءات، فضلاً عن تقويم نتائجها المؤقتة، بين رؤساء سلطات التعليم والإدارة المركزية.

سادسًا – تقويم الطلاب:

١– التمكن من جوهر المعرفة والمهارات المشتركة: سجل واحد للمدرسة.

عند تسجيل التلاميذ لأول مرة في مؤسسات التعليم الابتدائي، يتم إنشاء سجل مدرسي رقمي "فردي" لمراقبة معارفهم ومهاراتهم ذات الصلة بأهداف البرامج والقاعدة المشتركة للمعرفة والمهارات والثقافة. وقد صدر الكتيب المدرسي الفردي بمرسوم رقم ٢٠١٥–١٩٢٩ بتاريخ ٣١ ديسمبر ٢٠١٥ ليتضمن كل ما يتعلق بتعليم التلاميذ، بداية من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية إلى نهاية الحلقة الأولى من التعليم الثانوي، وذلك بداية من العام الدراسي ٢٠١٦. ويتم رفع تقرير بشأن تقويمات الدورات الدراسية للتلاميذ من قبل المعلمين، حتى يتمكنوا من إثبات مستوى تلاميذهم. حيث تستند هذه التقارير إلى إنجازات التلاميذ والتقدم الذي أحرزوه، والصعوبات التي عانوا منها (Conseil d' Évaluation de l'École, 2022B, 2-7).

٢– معايير انتقال الطالب من فصل دراسي إلى آخر:

يعتمد تقدم التلميذ في كل مرحلة من مراحل المدارس التمهيدية والابتدائية – وفقًا للمادة (D. 321-15 من قانون التعليم – على اقتراح من مجلس المعلمين Conseil d'Enseignement؛ حيث يصوغ مجلس معلمي الحلقة رأيه فيما يتعلق باجتياز أو نجاح التلميذ خلال النظام المدرسي؛ فقد يقترح المجلس شروطا بسيطة للنجاح، أو تقدما لمدة عام أو إعادة عام. ويقوم مدير المدرسة بنقل المقترحات المقدمة إلى أولياء الأمور. كما يمكن للوالدين الاعتراض عليها في غضون ١٥ يومًا، عن طريق تقديم استئناف معلل إلى مفتش الأكاديمية، مدير الخدمات الإدارية للتربية الوطنية - L'Inspecteur d'Académie directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale، الذي يتولى إصدار القرار النهائي (Le Conseil Constitutionnel, 2023, Article D. 321-15).

أما في التعليم الثانوي (الحلقتين الأولى والثانية)، فيجب أن تستوفي إجراءات الانتقال من فصل إلى آخر الأحكام المنصوص عليها في الجزء التشريعي من قانون التعليم المادة (L. 331-8) والجزء التنظيمي، المادة (D. 331-23) وما يليها. ووفقًا لهذه الأحكام، واعتمادًا على تقرير التقويم، يقدم أولياء أمور التلميذ طلبًا لانتقاله إلى الفصل الدراسي التالي، أو طلب التوجيه أو إعادة السنة. ويتم فحص هذا الطلب من قبل مجلس الفصل Conseil de Classe، والذي يأخذ في الاعتبار – عند اتخاذ قراره – جميع المعلومات التي تم جمعها من قبل أعضائه، ومن ثم يقدم بدوره اقتراحًا بترقية التلميذ للصف الأعلى أو إعادته للسنة الدراسية. ويتخذ مدير المدرسة القرارات بهذا الشأن – حال توافقها مع طلبات أولياء الأمور – ويرسلها إلى أولياء الأمور (Le Conseil Constitutionnel, 2023, Articles L. 331-8, D. 331-23).

وفي حالة عدم امتثال أو اقتناع أولياء الأمور بملاحظات مجلس الفصل، يتم استدعاؤهم من قِبل مدير المدرسة، وإبلاغهم بها، وجمع ملاحظاتهم، ثم يتخذ القرار. وإذا استمر الخلاف، يمكن للوالدين أو التلاميذ الاستئناف أمام لجنة استئناف يرأسها مفتش الأكاديمية، والذي يتولى مسئولية إصدار القرار النهائي (Les dossiers de l'enseignement scolaire, 2012, 4-8). وعليه، فمن الواضح أن مجلس المعلمين ومجلس الفصل في المدارس الفرنسية يمثلان الجهتين الرئيستين لتقويم مستوى وإنجازات التلاميذ خلال العام الدراسي

٣- الشهادات الممنوحة للطلاب:

لا يوجد اختبار في نهاية التعليم الابتدائي يحدد انتقال التلميذ إلى الصف التالي أو إلى التعليم الثانوي الأدنى؛ حيث ينتقل جميع التلاميذ تلقائيًا إلى المدرسة الثانوية الدنيا ما لم يعترض المعلم على ذلك؛ كما لا توجد وثيقة تثبت إتمام التلميذ للمرحلة الابتدائية. ويمكن منح شهادات الدبلومات والشهادات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث والمعترف بها على المستوى الوطني لطلاب المدارس المتوسطة (الكوليج Collège). مع ملاحظة أن الحصول على الدبلومات والشهادات التالية ليس ضروريًا لمواصلة الدراسة في المدرسة الثانوية:

- **شهادة التعليم العام Le Certificat de Formation Générale (CFG).**
- **الدبلوم الوطني Le Diplôme National du Brevet (DNB).**
- **شهادة الحاسوب والإنترنت Le Brevet Informatique et Internet (B2i) (Aide-Sociale, 2023).**

وفي نهاية التعليم الثانوي الأعلى يحصل الطالب على شهادة البكالوريا Baccalauréat. وتعد هذه الشهادة، التي أنشئت بموجب المرسوم الصادر في ١٧ مارس ١٨٠٨، شرطًا للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وهناك ثلاثة أنواع من البكالوريا، تتوافق مع طرق الدراسة في مدرسة الليسيه Lycée، وهي:

- **البكالوريا العامة Baccalauréat Général.**
- **البكالوريا التكنولوجية Baccalauréat Technologique.**
- **البكالوريا المهنية Baccalauréat Professionnel (Aide-Sociale, 2023).**

ويقتضي حصول الطلاب على البكالوريا اجتيازهم لامتحان وطني. ومن الواضح أن شهادات البكالوريا العامة والتكنولوجية موجهة نحو متابعة الطالب للدراسة في التعليم العالي، كالجامعات Universités، والفصول التمهيدية للمدارس الكبرى Classes Préparatoires aux Grandes Écoles، وأقسام التقنيين الفائقين Sections de Techniciens Supérieurs، والمعاهد الجامعية للتكنولوجيا Instituts Universitaires de Technologie). ويمكن للطلاب – في المدرسة المهنية – الحصول على شهادة الكفاءة المهنية Le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP)، أو شهادة الدراسات المهنية Brevet d' Études Professionnelles (BEP)، في غضون عامين. ويمكن للطلاب الحاصلين على شهادة الكفاءة المهنية CAP الدخول إلى عالم العمل مباشرة. مع ملاحظة أن هاتين الشهادتين

اختياريتان الآن للبكالوريا المهنية (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015B, 7-83).

٤– التقويمات الشاملة لإنجاز الطلاب في فترتي المقررات التحضيرية CP ومقررات الابتدائية (١) CE1:

منذ بداية العام الدراسي ٢٠١٨، خضع جميع تلاميذ المدرسة الابتدائية في فترتي المقررات التحضيرية CP ومقررات الابتدائية (١) CE1 (٥) سواء المقيدون في التعليم العام أم الخاص لتقويمات في اللغة الفرنسية والرياضيات، من أجل تمكين المعلمين من تحسين مستوى طلابهم، ودعم تعلمهم بشكل أفضل. كما تُمكّن التقويماتُ التي تُجرى للطلاب في فترة المقررات التحضيرية CP المعلمين من إكمال ملخصات نتائج التعلم الخاصة بتلاميذهم في نهاية قسم رياض الأطفال. ونظرًا لأن هذه التقويمات وطنية وشاملة، فهي تأخذ شكل دفاتر التمارين Livre d'Exercices التي تقدمها الوزارة. علاوة على ذلك، وفي كل من فترتي المقررات التحضيرية CP ومقررات الابتدائية (١) CE1، يتم إدخال نتائج التلاميذ من قبل المعلمين على منصة رقمية وطنية مخصصة؛ بحيث تُتاح النتائج الفردية للمدرسة فقط؛ حيث يكون لدى المعلم ملف تعريف خاص بكل تلميذ، ومن ثم تُرسل نتائج التلاميذ إلى أولياء الأمور. بعدها يتم إخفاء هوية البيانات، وبمجرد تجميعها، تصبح متاحة لمفتشي المنطقة لأغراض التوجيه (Daniel, et al., 2022, 3-141).

٥– التقويمات الشاملة لتعلم التلاميذ في الصف السادس:

منذ سبتمبر ٢٠١٧، خضع جميع تلاميذ الصف السادس Classe de 6e في كل من التعليم العام والخاص لتقويمات موحدة في اللغة الفرنسية والرياضيات في بداية العام الدراسي عبر منصة موجودة على شبكة الإنترنت. وهو ما يتيح للمعلمين الحصول على نظرة عامة حول مهارات تلاميذهم، وتَعرُّف كل تلميذ على حدة، وتطوير طرق التدريس الملائمة لاحتياجات هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى دعم الإدارة

(٥) في فرنسا، يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية من سن (٦) إلى (١١)، لمدة خمس سنوات من الدراسة تتضمن الفترات التالية: الفترة الأولى، ويطلق عليها: فترة المقررات التحضيرية (Cours Préparatoire – CP) من سن (٦) إلى سن (٧) سنوات. ويطلق على الفترة الثانية: فترة المقررات الابتدائية (١) (Cours Élémentaire 1 – CE1)، من سن (٧) إلى سن (٨) سنوات. أما الفترة الثالثة فتسمى: فترة المقررات الابتدائية (٢) (Cours Élémentaire 2 – CE2) للأعمار من (٨) إلى (٩) سنوات. ويطلق على الفترة الرابعة: فترة مقررات المستوى المتوسط (١) (Cours Moyen Niveau 1 - CM1) من سن (٩ إلى ١٠) سنوات، ويطلق على الفترة الخامسة: فترة مقررات المستوى المتوسط (٢) (Cours Moyen Niveau 2 – CM2) من سن (١٠ إلى ١١) سنة. ويشير الصف السادس Classe de 6e إلى السنة الأولى من الدراسة في التعليم الثانوي، وتسمى (دورة التكيف) (OECD, 2021, 7-8).

التربوية في المدارس في سياق استمرارية المدرسة. مع ملاحظة أن موضوعات القراءة والفهم باللغة الفرنسية وحل المشكلات في الرياضيات من الموضوعات التي يخصص لها تقويم محدد، مع إعداد تقرير مفصل عن إجابات كل طالب، وهو ما يسمح للمعلمين والطلاب بتقويم مستوى إتقانهم في هذين المجالين (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, 2022, 1-6).

٦- التقويمات الشاملة لإنجاز الطالب في الصف الثاني الثانوي:

في بداية العام، يخضع الطلاب الملتحقون بالسنة الثانية العامة والتكنولوجية أو المهنية لاختبارات تحديد المستوى في اللغة الفرنسية والرياضيات. وتتيح هذه الاختبارات تحديد إنجازات واحتياجات كل تلميذ بهدف تقديم الدعم الشخصي له، ومعالجة أي صعوبات قد يواجهها. بالإضافة إلى ذلك، توفر نتائج هذا التقويم بيانات حول معارف ومهارات التلاميذ في اللغة الفرنسية والرياضيات في بداية المدرسة الثانوية، على المستوى الوطني وفي كل أكاديمية (Conseil d' Évaluation de l'École, 2021B).

٧- برنامج التقويمات القائمة على العينة Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons (Cedre):

منذ عام ٢٠٠٣، نفذت وزارة التربية الوطنية الفرنسية تقييمات موحدة اعتمادًا على مجموعة من العينات على المستوى الوطني، والتي تعد جزءًا من اختبار PISA الدولي الذي تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. ويقيس هذا البرنامج مهارات الطلاب في نهاية المدارس الابتدائية (CM2) وفي نهاية المرحلة الثانوية (3ème). كما يتم – كل عام – تقويم أحد مجالات المنهج الدراسي في إطار دورة مدتها ٦ سنوات؛ ففي التعليم الابتدائي، يتم تقويم المجالات الآتية: مهارات اللغة – لغات أجنبية – التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية – العلوم التجريبية – الرياضيات (Philbert et al., 2022, 36).

٨- المراقبة والتقويم في سياق المجموعات والفرق الطلابية:

في عام ١٩٧٣ أنشأت مديرية التقويم والتنبؤ والأداء ثمانية لجان خبراء للنقاش، تهدف إلى وصف وفهم المسارات التعليمية للتلاميذ في نظام التعليم. ويستند المبدأ الذي تقوم عليه هذه اللجان إلى متابعة المسار التعليمي لعينة من التلاميذ يدخلون مستوى معين في تاريخ معين، أهمها فترة المقررات التحضيرية، والصف السادس، وغيرها (Emin, et Levasseur, 2017, 72).

وقد أولت لجان ٢٠٢١، ولأول مرة، اهتماما بالأطفال المقبلين على الالتحاق بقسم الحضانة. وكسابقاتها، اعتمدت هذه اللجان على المراقبة السنوية لوضع التلاميذ المدرسي، واستطلاع رأي عائلاتهم بشكل دوري ومنتظم، وإجراء قياسات منتظمة للمهارات المعرفية لهؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى

ملاحظة ممارسات معلميهم. وتتألف هذه اللجان من حوالي ٣٥٠٠٠ تلميذ مسجلين في الصف الأول لرياض الأطفال Petite Section في العام ٢٠٢٢/٢٠٢١ في ١٧٠٠ فصل حضانة منتشرة في جميع أنحاء البلاد. كما تم مع بداية العام الدراسي ٢٠٢١، تقويم الطلاب من خلال أسلوب الملاحظة من قبل معلميهم، وخضع البعض منهم، الذين تم اختيارهم عشوائيًا، لاختبار باستخدام أحد التطبيقات على الأجهزة اللوحية. وتم إرسال استبانة إلى عائلاتهم في ربيع عام ٢٠٢٢، لجمع بيانات حول الأسرة والبيئة الاجتماعية للطفل، وترتيبات الأسرة لرعاية الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة، ومستوى مشاركة الأسرة، وتوقعاتها للعملية التعليمية. كما تم أيضًا إجراء مسح موجه للمعلمين، من أجل الحصول على فهم أفضل للترتيبات التعليمية المختلفة المتاحة للتلاميذ (Directions des services départementaux de l'éducation nationale, 2023).

يتبين من العرض السابق أن تقويم الطلاب في فرنسا يتم من خلال الكشف عن مدى تمكن الطالب من جوهر المعرفة والمهارات المشتركة، من خلال إنشاء سجل رقمي واحد لطلاب المدرسة لمراقبة معارفهم ومهاراتهم فيما يتعلق بأهداف البرامج والقاعدة المشتركة للمعرفة والمهارات والثقافة. ومن أهم معايير انتقال الطالب من فصل دراسي إلى آخر في مراحل المدارس التمهيدية والابتدائية اقتراح يُقدم من مجلس المعلمين. أما في التعليم الثانوي (الحلقتين الأولى والثانية)، فيجب أن تستوفي إجراءات الانتقال من فصل إلى آخر الأحكام المنصوص عليها في الجزء التشريعي من قانون التعليم المادة (L. 331-8) والجزء التنظيمي، المادة (D. 331-23) وما يليها. وفي فرنسا لا يوجد اختبار في نهاية التعليم الابتدائي يحدد انتقال التلميذ إلى الصف التالي أو إلى التعليم الثانوي الأدنى؛ كما لا توجد وثيقة تثبت إتمام التلميذ للمرحلة الابتدائية. ويمكن منح شهادات الدبلومات والشهادات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث والمعترف بها على المستوى الوطني لطلاب المدارس المتوسطة (الكوليج Collège). وفي نهاية التعليم الثانوي الأعلى يحصل الطالب على شهادة البكالوريا، التي يتطلب الحصول عليها اجتياز امتحان وطني. ويمكن للطلاب – في المدرسة المهنية – الحصول على شهادة الكفاءة المهنية، أو شهادة الدراسات المهنية، في غضون عامين.

وتحرص فرنسا على إجراء تقويمات شاملة لإنجاز الطلاب في فترتي المقررات التحضيرية CP ومقررات الابتدائية (١) CE1 تأخذ شكل دفاتر التمارين، بالإضافة إلى تقويمات أخرى شاملة لتعلم التلاميذ في الصف السادس في اللغة الفرنسية والرياضيات في بداية العام الدراسي عبر منصة موجودة على شبكة الإنترنت؛ وتقويمات أخرى شاملة لإنجاز الطالب في الصف الثاني الثانوي. وهناك برنامج

للتقويمات القائمة على العينة يقيس مهارات الطلاب في نهاية المدارس الابتدائية (CM2) وفي نهاية المرحلة الثانوية (3ème). كما تحرص مديرية التقويم والتنبؤ والأداء على مراقبة وتقويم الطلاب في سياق المجموعات والفرق الطلابية.

سابعًا – تقويم أداء المعلمين:

بموجب القانون العام أو الخاص، يتم تقويم معلمي التعليم الابتدائي والثانوي من قبل هيئات التفتيش الإقليمية. ويعد إطار عمل مفتشي التعليم الوطني Inspecteurs de l'Éducation Nationale، ومفتشي الأكاديمية – المفتشين التربويين الإقليميين Les Inspecteurs d'Académie-inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR)، هو المشروع الأكاديمي المصاغ بواسطة رئيس الأكاديمية، والذي يتم في ضوئه مراقبة معلمي المدارس الابتدائية، ومعلمي المدارس الثانوية المهنية (PLP) أو مسؤولي المعلومات والتوجيه. (Bressoux, 2008, 22). ويتم تقويم المعلمين في عدة مراحل من حياتهم المهنية، على النحو الآتي: في وقت الامتحان التنافسي، وفي نهاية فترة التدريب المهني. ومنذ عام ٢٠١٧–٢٠١٨، يتم عقد أربع مقابلات مهنية لتقييم الحياة المهنية للمعلمين بطريقة عميقة وموضوعية. كما يعمل نظام المسارات المهنية والوظائف والأجور الجديد - Parcours Professionnels, Carrières Et remunerations PPCR على ربط عملية التقويم بالتطور الوظيفي لهؤلاء المعلمين. ويهدف هذا النظام إلى التعرف بشكل أفضل على مدى التزام موظفي الخدمة المدنية – ومن بينهم المعلمين – والعسكريين، من خلال تحسين آفاق حياتهم المهنية. وتهدف المراجعة المهنية La Revue de Carrière إلى النظر إلى فترة من الحياة المهنية للمعلم (في المتوسط كل ٧ سنوات)، وتقييم المسار الذي تم اتخاذه مهنيًا، وتبادل وجهات النظر حول المهارات المكتسبة وآفاق التطوير المهني (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, 2023, 39-42).

ومنذ غُرة يناير ٢٠١٧، أصبح المعلم يمر بعدة خطوات كي يجتاز الدرجات الوظيفية المختلفة. فعلى سبيل المثال، لكي يصل المعلم إلى الخطوة الأخيرة من الدرجة الوظيفية العادية سيستغرق الأمر حاليا ٢٦ عامًا، على غرار موظفي الخدمة المدنية الآخرين من الفئة (A). وتجدر الإشارة إلى أنه توجد الآن ثلاث درجات وظيفية مختلفة للمعلمين، هي: فئة عادية Classe Normale، فئة كبير Senior، وفئة استثنائية. وتجدر الإشارة إلى أن تقويم المعلمين له علاقة قليلة بتقويم التلاميذ في فرنسا. فبينما يهتم تقويم المعلم بالحكم على جودة التدريس، فإنه لا يهتم بالتحقق من مدى إسهام المعلمين في تقدم

التلاميذ في اكتساب المعارف والمهارات (Buisson-Fenet et Pons, 2017, Classe Exceptionnelle 384-385).

يتبين من العرض السابق أن تقويم أداء معلمي التعليم الابتدائي والثانوي في فرنسا يتم من قبل هيئات التفتيش الإقليمية؛ حيث إنه يتم في ضوء إطار عمل مفتشي التعليم الوطني، ومفتشي الأكاديمية – المفتشين التربويين الإقليميين، مراقبة معلمي المدارس الابتدائية، ومعلمي المدارس الثانوية المهنية أو مسؤولي المعلومات والتوجيه. ويتم تقويم المعلمين في عدة مراحل من حياتهم المهنية، هي: في وقت الامتحان التنافسي، وفي نهاية فترة التدريب المهني. كما يمر المعلم بعدة خطوات كي يجتاز الدرجات الوظيفية المختلفة.

ثامنًا – تقويم أداء مديري المدارس:

١– تقويم أداء مديري مدارس تعليم الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي (إسكد ٠ و ١):

يتم تقويم أداء مديري المدارس كمعلمين مع الوضع في الاعتبار ممارساتهم كمديرين. لذلك يخضع هؤلاء المديرين أيضًا للتقويم الوظيفي. ونظرًا لأن المدرسة الابتدائية ليست مستقلة، فإن مسؤولية مديريها محدودة (Suchaut, et al., 2017, 28).

٢– تقويم أداء رؤساء مدارس التعليم الثانوي الأدنى ومدارس التعليم الثانوي الأعلى (إسكد ٢ و ٣):

يتم تقويم رؤساء المدارس الثانوية العامة كل ثلاث سنوات من قبل المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية DASEN التابعين لإدارتهم. وتجدر الإشارة إلى أن رؤساء المدارس عندما يتم تعيينهم في مدرسة جديدة، وكل ثلاث سنوات بعد ذلك، يجب عليهم تزويد المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية بتشخيص يتضمن تحليلاً شاملاً للمدرسة وسبل تشغيلها، بالإضافة إلى اقتراح لتنفيذ ثلاثة مجالات من التقدم على المدى المتوسط، كما يجب عليهم تزويدهم أيضا بمؤشرات أداء المعلمين في النشاط البدني (Conseil d' Évaluation .Enseignant en Activité Physique Adaptée (EAPA) de l'École, 2020, 15).

بعد إجراء تحليل لهذا التشخيص المقدم من رئيس المدرسة، يدعو المديرون الأكاديميون لخدمات التعليم الوطنية رئيسَ المدرسة لإجراء مقابلة من أجل تحديد إطار وأهداف الإجراءات التي يتعين اتخاذها، مع مراعاة المجالات المقترحة للتقدم. وفي نهاية فترة الثلاث سنوات، تتم دعوة رئيس المدرسة لإجراء مقابلة مع المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية لتقويم العمل والنتائج التي تم الحصول عليها على ضوء الأهداف المحددة في خطاب التكليف. ويجب على رئيس المدرسة أولاً إعداد تقرير النشاط

وإرساله إلى المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية قبل أيام قليلة من المقابلة. ويتم تقويم رئيس المدرسة بناءً على تقرير نشاطه، ومدى تحقيقه للأهداف المحددة في بيان تكليفه، وأسلوب إدارته للمدرسة. ومن ثم، يتلقى رئيس المدرسة تقويما لكل مجال من هذه المجالات، يمكن استكماله بملاحظات أو توصيات من المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية (Council for School Evaluation, 2022, 7).

هذا، وقد أنشأت وزارة التربية الوطنية موقع الويب الخاص بأداة التقييم الذاتي والإدارة المؤسسية L'Outil d'Auto-évaluation et de Pilotage de l' Établissement (OAPE) لمساعدة رؤساء المدارس على تقويم سياسة مدارسهم؛ مع ملاحظة أن رؤساء المدارس هم المستخدمون الأساسيون لهذه الأداة، مع إمكانية استخدامها من قبل أعضاء المدرسة الآخرين (OAPE, 2023).

يلاحظ مما سبق أن هناك أسلوبين لتقويم الإدارة المدرسية في فرنسا؛ أحدهما خاص بتقويم أداء مديري مدارس تعليم الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي (إسكد ٠ و ١). وبموجبه يتم تقويم أدائهم كمعلمين مع الوضع في الاعتبار ممارساتهم كمديرين. كما أنهم يخضعون أيضًا للتقويم الوظيفي. أما الأسلوب الثاني فمخصص لتقويم أداء رؤساء مدارس التعليم الثانوي الأدنى ومدارس التعليم الثانوي الأعلى (إسكد ٢ و ٣). والذي يتم بناء عليه تقويمهم كل ثلاث سنوات من قبل المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية التابعين لإدارتهم. كما يتم تقويم رئيس المدرسة بناءً على تقرير نشاطه، ومدى تحقيقه للأهداف المحددة في بيان تكليفه، وأسلوب إدارته للمدرسة. ومن ثم، يتلقى رئيس المدرسة تقويما لكل مجال من هذه المجالات، يمكن استكماله بملاحظات أو توصيات من المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية.

تاسعًا – تقويم السياسات التعليمية:

يتم تقويم السياسات التعليمية المنفذة لتحسين تحصيل الطلاب ونتائج نظام التعليم بشكل رئيس من قبل الأقسام والإدارات الوزارية، والمفتشية العامة للتعليم والرياضة والبحوث Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR)، والهيئات الوطنية الأخرى. وتغطي المؤسسات التابعة للمفتشية، والأقاليم، وقسم السياسات التعليمية تقييم جميع القضايا المتعلقة بالسياسات التعليمية – بصرف النظر عن محتوى التدريس – وتنظيمها وطرق التشغيل ووسائل العمل في قطاع المدرسة، بما في ذلك المناخ المدرسي والتوجيه والدعم التعليمي (IGÉSR, 2022, 42-45).

كما تسهم مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في توجيه نظام التعليم من خلال القيام بالأنشطة والمهام التي تهدف إلى تقويم السياسات أو التجارب التعليمية. وبالتالي، يهدف عملها إلى الإبلاغ عن آثار الإصلاحات أو المخططات التجريبية، وتقديم أدلة لتسليط الضوء على تنفيذها ومدى ملاءمتها. وتتيح هذه التقويمات متعددة الأبعاد وصف طرق نشر المقاييس التي تم تقويمها، وتحديد التأثيرات قصيرة ومتوسطة المدى على تعلم التلاميذ والمسارات المهنية. وتسعى مديرية التقويم والتنبؤ والأداء أيضًا – ضمن هذا السياق – إلى توثيق الآليات المحتملة، من خلال دراسة التغييرات في ممارسات التدريس. كما تسهم هيئات أخرى في تقويم السياسات والتجارب التعليمية، مثل: صندوق تجارب الشباب Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) (Behaghel et al., 2013, 4-7).

على ضوء العرض السابق يتضح أن تقويم السياسات التعليمية المنفذة لتحسين تحصيل الطلاب ونتائج نظام التعليم في فرنسا يتم بشكل رئيس من قبل الأقسام والإدارات الوزارية، والمفتشية العامة للتعليم والرياضة والبحوث، والهيئات الوطنية الأخرى. كما تسهم مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في توجيه نظام التعليم من خلال القيام بالأنشطة والمهام التي تهدف إلى تقويم السياسات أو التجارب التعليمية.

عاشراً – تقويم الممارسات التدريسية:

تتكون عملية تقويم ممارسات التدريس من دراسة جوانب مختلفة من مهنة التدريس في سياقات مختلفة، من أجل توفير أدوات للتفكير لتوصيف الممارسات المهنية.

وفي فرنسا، تم تنفيذ المسح (الاستطلاع) الدوري حول التعليم Enquête PériODique sur l'Enseignement (EPODE) الذي أجرته مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في عام ٢٠١٨، بالتعاون مع المعلمين ومديري المدارس، والذي كان بمثابة المسح الأول لتحليل عمليات التدريس على المستوى الوطني، في كل من التعليم الابتدائي والثانوي، ومدى تطور هذه العمليات. ويتبنى هذا المسح نهجًا محددًا من خلال منح المعلمين الفرصة لأول مرة للتعبير عن أنفسهم حول جدوى الممارسات المختلفة الموصى بها لهم والأهمية التي يعلقونها عليها (Benhaïm-Grosse, et al., 2020).

كما نشرت مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في عام ٢٠١٩، نتائج استبانة حول ممارسات التدريس الخاصة بالمحتوى(PRAtiques d'Enseignement Spécifiques aux COntenus (PRAESCO، والتي تم تطويرها بالتعاون مع باحثين جامعيين في تدريس الرياضيات، وتم إجراؤها في المدارس الابتدائية والمتوسطة؛ حيث تتناول بنود هذه الاستبانة – التي تم تنفيذها في التعليم الابتدائي – الممارسات التربوية لمعلمي فترة مقررات المستوى المتوسط (٢) Cours Moyen Niveau 2 – CM2

من سن (١٠ إلى ١١) سنة في الرياضيات من وجهة نظر عامة وبعمق أكبر حول موضوعات معينة من البرنامج (Allard et al., 2022, 3-80). أما المسح الذي أجري في المرحلة الإعدادية فتناول الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في الصف التاسع بتعمق أكبر، من وجهة نظر عامة، من وجهة نظر تعليمية. ويوفر هذا المسح أيضًا بعض المعلومات حول تدريب المعلمين أو أقدميتهم أو بيانات حول سياق العمل (Coppé, et al., 2021, 4-57).

بالإضافة إلى ذلك، يعد المسح (الاستطلاع) الدولي للتعليم والتعلم Teaching and Learning International Survey (TALIS) بمثابة مسح دولي بدأته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). ويعود تاريخ أحدث نتائج لهذا المسح إلى عام ٢٠١٨، وهو متاح في شكل منشورات من مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وهو يركز بشكل كبير على تطور الممارسات فيما يتعلق بالمشهد التعليمي المتغير، وعلى الدوافع التي تحفز الفرد ليصبح معلمًا، بالإضافة إلى تركيزه على الرضا الوظيفي وإعداد وتدريب المعلمين (Ainley & Carstens, 2018, 2, 65) .

وتوضح القراءة المتأنية لما تم عرضه أن عملية تقويم ممارسات التدريس تتكون من دراسة جوانب مختلفة من مهنة التدريس في سياقات مختلفة، من أجل توفير أدوات للتفكير لتوصيف الممارسات المهنية. ومن ثم تحرص فرنسا على تنفيذ مجموعة من المسوح واستطلاعات الرأي حول النظام التعليمي، وأهم ممارسات المعلمين التدريسية، لعل أهمها: المسح الدوري حول التعليم الذي أجرته مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في عام ٢٠١٨ بالتعاون مع المعلمين ومديري المدارس، لتحليل عمليات التدريس على المستوى الوطني، في كل من التعليم الابتدائي والثانوي. كما نشرت مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في عام ٢٠١٩، نتائج استبانة حول ممارسات التدريس الخاصة بالمحتوى في المدارس الابتدائية والمتوسطة. هذا إلى جانب المسح (الاستطلاع) الدولي للتعليم والتعلم المطبق من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).

حادي عشر – تقويم المعدات الرقمية ومدى استخدامها في التعليم:

تُجري مديرية التقويم والتنبؤ والأداء دراسة تقويمية للتعرف على تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم الطلاب، والمعروفة بدراسة التقويم الطولي للأنشطة المتعلقة بالتعليم الرقمي Évaluation Longitudinale des Activités Liées au Numérique Éducatif (ELAINE). وهي دراسة علمية غير مسبوقة، تهدف إلى وصف مكان واستخدامات التكنولوجيا الرقمية في المدارس وفهم طبيعة وتنوع التأثيرات على مهارات الطلاب بشكل أفضل؛ حيث تستند هذه الدراسة إلى اختبارات المهارات التي يتم

إجراؤها للتلاميذ، وإلى مقابلات مع المعلمين والمديرين التربويين من خلال استبانات عبر الإنترنت (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, 2020, 1-3).

والحقيقة أن دراسة التقويم الطولي للأنشطة المتعلقة بالتعليم الرقمي ELAINE لا تعد تقويما لأداء الطالب أو المعلم أو المدرسة، فهي تهتم بمكانة التكنولوجيا الرقمية في إدارة المدارس وفي ممارسات التدريس وتأثيراتها المحتملة على مهارات التلاميذ.

وتعد مديرية التعليم الرقمي Direction du Numérique de l' Éducation (DNE) الجهة المسؤولة عن تقويم التعليم الرقمي، بهدف تحقيق تماسكه وترابطه المنطقي، وتوجيه المجموعات والاستطلاعات المختلفة، فعلى سبيل المثال، يهدف الاستطلاع الوطني "المعلمون وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات Professeurs et Technologies de l'Information et de la Communication (PROFETIC)"، الذي تم إطلاقه في عام ٢٠١١، إلى التعرف على ممارسات المعلمين في استخدام التكنولوجيا الرقمية وتوفير المعلومات لتعزيز الحوار مع السلطات المحلية. وتعد أداة تقويم استخدامات العمل الرقمي Dispositif d' Évaluation des Usages des Espaces Numériques de Travail (EVALuENT) بمثابة إطار عمل لتقويم مدى استخدام العمل الرقمي Espaces Numériques de Travail (ENT)، والذي يتم على أساسه إجراء المسوحات السنوية. وتوفر هذه المسوحات – التي يتم تقديمها بالتناوب في التعليم الابتدائي والثانوي – مؤشرات نوعية على المستوى الوطني (Bellanger, 2021, 44; MEN, 2016).

على ضوء العرض السابق يتضح أن مديرية التقويم والتنبؤ والأداء الفرنسية تُجري دراسة تقويمية للتعرف على تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم الطلاب، والمعروفة بدراسة التقويم الطولي للأنشطة المتعلقة بالتعليم الرقمي، بهدف وصف مكان واستخدامات التكنولوجيا الرقمية في المدارس وفهم طبيعة وتنوع التأثيرات على مهارات الطلاب بشكل أفضل. وهي دراسة لا تعد تقويما لأداء الطالب أو المعلم أو المدرسة، فهي تهتم بمكانة التكنولوجيا الرقمية في إدارة المدارس وفي ممارسات التدريس وتأثيراتها المحتملة على مهارات التلاميذ. والجدير بالذكر هنا أن مديرية التعليم الرقمي تعد الجهة المسؤولة عن تقويم التعليم الرقمي في فرنسا، بهدف تحقيق تماسكه وترابطه المنطقي، وتوجيه المجموعات والاستطلاعات المختلفة.

ثاني عشر – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا:

١– العامل الاقتصادي:

تأتي فرنسا في المرتبة الرابعة ضمن قائمة الاقتصادات العالمية، بعد كل من الولايات المتحدة الأمريكية، ومنطقة اليورو، وألمانيا، حسب إحصاءات صندوق النقد الدولي، لشهر أبريل عام ٢٠١٩، وذلك بفضل الناتج المحلي الإجمالي الذي بلغ ٢٧٦٢ مليار يورو في نفس العام. كما تحتل فرنسا المرتبة الثانية بين أسواق أوروبا بفضل أكثر من ٦٧ مليون مستهلك (صندوق النقد الدولي، ٢٠١٩، ١٣٥). وتمتلك فرنسا (٢٩) منشأة من بين المنشآت الخمسمائة الأولى عالميًا (International Monetary Fund, 2017, 34). كما تأتي فرنسا كخامس دولة عالميًا في مجال التجارة الخارجية؛ وتقل قيمة الصادرات عندها قليلاً على قيمة الواردات، وتعد منتجات النفط أهم وارداتها (OECD, 2019, 12).

وتعد فرنسا ثاني أكبر مصدر زراعي في العالم، بالإضافة إلى كونها سادس أكبر منتج زراعي في العالم، كما أنها القوة الزراعية الأولى في الاتحاد الأوروبي، بإنتاج زراعي يقدر بـ (١٩%) من السلع الزراعية الأوروبية (Ahrend, et al., 2017, 389-390). بالإضافة إلى ذلك، تعد فرنسا الوجهة السياحية الأولى في العالم، ففي عام ٢٠١٨ زارها حوالي (٨٩.٤) مليون سائح متفوقة بذلك على كل من إسبانيا (٨٢.٨) مليون سائح، والولايات المتحدة (٧٩.٦) مليون سائح، والصين (٦٢.٩) مليون سائح، وإيطاليا (٦٢.١) مليون سائح، وتركيا (٤٥.٨) مليون سائح في نفس العام (OECD, 2019, 29). وتمتلك فرنسا سواحل طويلة على البحر المتوسط والمحيط الأطلسي، مما يمكنها من اصطياد أنواع شتى من الأسماك. وتتنوع الثروة المعدنية في فرنسا، فهي تمتلك احتياطي كبير من خام الحديد، إلى جانب الفسفور، والفلز (Balestra, and Tonkin, 2018, 11-12). كما تمتلك فرنسا أيدٍ عاملة ماهرة تتقن استخدام التكنولوجيا المتطورة والحديثة اللازمة لنمو الإنتاج (The Conference Board, 2017, 5-6).

وتستثمر فرنسا في نظامها التعليمي بنسبة ٥% من الناتج المحلي الإجمالي للبلاد. كما يبلغ إنفاقها على الصعيد الداخلي حوالي ٢.٢% من الناتج المحلي الإجمالي على أنشطة البحث والتطوير، مما يجعلها في المرتبة السادسة عالميًا بعد الولايات المتحدة الأمريكية والصين واليابان وألمانيا وكوريا (Kornprobst, 2016, 6-8).

وللعامل الاقتصادي تأثير قوي في وجود منشورات تصدر عن مديرية التقويم والتنبؤ والأداء الفرنسية تسهم في تحسين التشخيص الأولي لنظام التعليم في فرنسا، منها كتاب جغرافيا المدرسة Géographie de l'École: والذي يصف نظام التعليم والتدريب في فرنسا. كما تقدم وثيقة التعليم

الأوروبي L'Europe de l' Éducation بيانات عن التعليم في أوروبا بالأرقام. ومن أهم الموضوعات الرئيسة التي تتناولها الوثيقة: تنظيم التعليم، والجهات الفاعلة الرئيسة في التعليم (الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين)، ونتائج أنظمة التعليم، والأثر الاجتماعي والاقتصادي للتعليم (DEPP, 2022C, 1-406; DEPP, 2021, 1-112; DEPP, 2022D, 1-94). كما تشارك المفتشية العامة للمالية في تقويم نظام التعليم من خلال صياغة مجموعة من التقارير المختلفة (Inspection Générale des Finances, 2022, 10). ويتحمل – كذلك – ديوان المحاسبة مسؤولية إدارة الحسابات، كما يتحمل – حاليا – مهمة تقويم السياسات العامة، بما في ذلك السياسات التعليمية (Cour des Comptes, Chambres Regionales & Territoriales des Comptes, 2022, 13).

بالإضافة إلى ذلك، تعد أداة مشروع إدراج الشباب من أهم أدوات تقويم العملية التعليمية في فرنسا؛ ويوفر المشروع لكل دورة تدريبية، ولكل مدرسة مهنية أو مركز تدريب للمبتدئين عدة مؤشرات من أجل تحديد مسارات الشباب واندماجهم في التعليم المهني، منها: مؤشر معدل الاستمرار في الدراسة، ومؤشر معدل توظيف الشباب عند التخرج، وبيانات عن مسار الشباب في الدورات التدريبية المختلفة ونسبة إنهاء عقود التلمذة الصناعية. والمشروع يعد أحد المشاريع الهيكلية لتحول الدولة وتحديثها، وهو بمثابة جزء من عملية الشفافية حول جودة خدمات المؤسسات ومراكز التدريب، مما يوفر للشباب عناصر موضوعية في اختيار توجهاتهم (DEPP, 2023B, 14).

وللحصول على البكالوريا في فرنسا يجب على الطلاب اجتياز امتحان وطني. ويمكن للطلاب – في المدرسة المهنية – الحصول على شهادة الكفاءة المهنية، أو شهادة الدراسات المهنية، في غضون عامين. ويمكن للطلاب الحاصلين على شهادة الكفاءة المهنية الدخول إلى عالم العمل مباشرة. مع ملاحظة أن هاتين الشهادتين اختياريتان الآن للبكالوريا المهنية (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015B, 7-83). علاوة على ذلك، فالمسار المهني والتلمذة الصناعية في فرنسا قد تطورا بشكل مختلف من منطقة إلى أخرى لأسباب تتعلق بالتاريخ وسياسات التدريب ونشاط وممارسات الشركات المحلية. وهو ما دفع مديرية التقويم والتنبؤ والأداء إلى إنتاج مجموعة متنوعة من المؤشرات والتحليلات لنظام التعليم، والتي يتم تقسيمها حسب المنطقة من أجل مقارنة الأبعاد المتعددة للنجاح التعليمي لكل إقليم (Caro, 2018, 6-9).

وتجري مديرية التقويم والتنبؤ والأداء دراسة تقويمية للتعرف على تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم الطلاب والمعروفة بدراسة التقويم الطولي للأنشطة المتعلقة بالتعليم الرقمي (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse, 2020, 1-3)

٢– العامل السياسي:

تتميز الجمهورية الفرنسية بنظام حكم شبه رئاسي؛ حيث يتقاسم كل من رئيس الجمهورية Président de la République، ورئيس الوزراء Premier Ministre السلطة التنفيذية في البلاد، وتتألف الحكومة الفرنسية من رئيس الوزراء الذي يترأس الحكومة، والوزراء، بالإضافة إلى المجلس الوزاري Conseil des Ministres، والبرلمان Parlement، والسلطة القضائية L'autorité Judiciaire (Assemblée Nationale, 2015, Article 7). ويُعين رئيسُ الجمهورية رئيسَ الوزراء، كما يصدر الرئيس القوانين التي أقرتها الهيئة التشريعية، ويعطى الحق في العفو العام (Assemblée Nationale, 2015, Articles 8, 9, 10, 11, 12).

والبرلمان الفرنسي هو الهيئة التشريعية، ويتكون من مجلسين هما: الجمعية الوطنية Assemblée Nationale، ومجلس الشيوخ Le Sénat. ويمثل نواب الجمعية الوطنية الدوائر المحلية، ويتم انتخابهم عن طريق الاقتراع المباشر لمدة (٥) سنوات. أما مجلس الشيوخ فيتم اختيار أعضائه من قبل هيئة انتخابية لمدة (٦) سنوات، ويتم التجديد النصفي للمقاعد عن طريق الانتخابات كل (٣) سنوات (Assemblée Nationale, 2015, Article 24-33).

وتتكون السلطة القضائية في فرنسا من ثلاثة مجالس رئيسة، هي: المجلس الدستوري Conseil Constitutionnel، الذي يتولى مسئولية الإشراف على الانتخابات في البلاد، ويقرر مدى دستورية مشروعات القوانين أو المعاهدات قبل إعلانها رسميًا؛ والمجلس الأعلى للعدالة Conseil Supérieur de la Justice، الذي يتم اختيار أعضائه بواسطة البرلمان، ويضم في عضويته عددًا متساويا من أعضاء غرفتي البرلمان (مجلس الشيوخ، والجمعية الوطنية)؛ والمجلس الأعلى للقضاء Conseil Supérieur de la Magistrature، ويرأسه رئيس الجمهورية، ويضم في عضويته وزير العدل كوكيل للمجلس، بالإضافة إلى تسعة من الأعضاء يعينهم رئيس الجمهورية بموجب شروط يحددها القانون. وللمجلس كامل الاستقلالية فيما يتعلق بتعيين القضاة، وتأديبهم، وترقيتهم (Assemblée Nationale, 2015, Article 56, 65, 67).

ويتسم النظام الحزبي في فرنسا بأن كل اتجاه سياسي لا يمثله حزب واحد فقط بل مجموعة من الأحزاب، بحيث تتقارب في الغالب الاتجاهات المعتدلة وتتولى الحكم معًا. ومن أهم الأحزاب الفرنسية الحزب الاشتراكي Parti Socialiste، الحزب الشيوعي Parti Communiste، حزب التجمع من أجل الديمقراطية Rassemblement Démocratique، حزب الجبهة الوطنية Le Front National، حزب

الاتحاد من أجل الديمقراطية الفرنسية L'Union pour la Démocratie Française (UDF) (نور الدين، ٢٠١٧، ١٦٥–١٦٧).

وتعد فرنسا عضوًا في الأمم المتحدة UN، وهي إحدى الدول دائمة العضوية في مجلس الأمن الدولي UN Security Council، كما تمتلك حق النقض (الفيتو VETO) داخل المجلس، بالإضافة إلى ذلك فهي عضو في الاتحاد الأوروبي EU، ومنظمة التجارة العالمية WTO، ومجموعة الثمانية G8، ولجنة المحيط الهندي – هيئة النزاهة COI، وفي أمانة جماعة المحيط الهادئ Secretariat of the Pacific Community (SPC)، وهي أيضًا عضو مشارك في رابطة الدول الكاريبية Association of Caribbean States (ACS)، وعضو بارز في حلف شمال الأطلسي (الناتو NATO)، وفي المنظمة الفرنكوفونية الدولية Organisation Internationale de la Francophonie، وهي كذلك مقر للعديد من المنظمات الدولية، مثل: منظمة التعاون والتنمية OECD، والإنتربول Interpol، واليونسكو UNESCO، والمكتب الدولي للأوزان والمقاييس Bureau International des Poids et Mesures (عبد العزيز، ٢٠١٨، ٥٠–٥٣).

ويظهر تأثير العامل السياسي في وجود مجموعة من الهيئات والجهات الإدارية في فرنسا تتولى مسئولية تقويم العملية التعليمية وضمان جودتها؛ منها: مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، التي تتولى مراقبة وتجمع الإحصاءات، وتوفر الخبرة والمساعدة لوزارة التعليم العالي والبحث والابتكار، ووزارة التربية الوطنية للشباب، وهي مسؤولة أيضًا عن دراسة السياسات ذات الصلة بمؤسسات التعليم ذي الأولوية من خلال توفير مؤشرات خاصة بهذه السياسة (DEPP, 2022A, 12-14). هذا إلى جانب المديرية العامة للتعليم المدرسي، المسئولة عن تطوير سياسات ومناهج تعليمية وتربوية للمدارس الابتدائية والثانوية (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des sports, 2023B, 31). وتتولى المفتشية العامة للتربية والرياضة والبحوث مسئولية التفتيش والرقابة والتدقيق والتقويم وتقديم الخبرة والدعم والاستشارات في مجالات التعليم والتعليم العالي والبحث العلمي والشباب والرياضة (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023A, 11).

أما مفتشو التعليم الوطني فهم موظفون حكوميون تابعون للدولة الفرنسية، ويتم تعيينهم في الكيانات اللامركزية التابعة لوزارة التعليم. ويسهم مفتشو التعليم الوطني في توجيه نظام التعليم على المستوى الأكاديمي (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des sports, 1990, Articles 3, 6) . في حين يتحمل المفتشون التربويون الإقليميون مسئولية التفتيش على التعليم الثانوي،

ويؤدون واجباتهم في إطار برنامج العمل الأكاديمي، إما بمفردهم أو في مجموعات، حسب تخصصاتهم في مجالات (التاريخ – الجغرافيا، اللغة الإنجليزية، الإدارة والحياة المدرسية، إلخ). (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des sports, 2023A). ويمثل رؤساء الأكاديميات وزارة التربية الوطنية على المستوى الإقليمي؛ حيث تتواجد الخدمات اللامركزية لوزارة التربية الوطنية في كل منطقة ودائرة في فرنسا (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2023C). كما يشارك مجلس المحافظين في إجراء تقويمات المدارس الثانوية (إسكد ٢ و ٣) بتوجيه من مدير المدرسة وبالتعاون مع هيئة التفتيش (Emin, et Levasseur, 2017, 69-73).

علاوة على ذلك، فمهمة تقويم السياسات العامة تقع على عاتق البرلمان بموجب المادة ٢٤ من القانون الدستوري لعام ٢٠٠٨. ويمارس البرلمان تلك المهمة – على وجه الخصوص – من خلال "لجنة تقويم ومراقبة السياسات العامة" التابعة للجمعية الوطنية (Juanico & Myard, 2017, 12-13). وقد أسهمت تقارير برلمانية عديدة نُشرت على مدى عدة عقود في النقاش العام بشأن التعليم في البلاد. كما تتعاون مديرية التقويم والتنبؤ والأداء – بشكل نشط – مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تطبيق الاختبارات الدولية حول مهارات الطلاب PISA، واختبار TALIS حول المعلمين؛ كما تتعاون المديرية مع الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي في تطبيق الاختبارات الدولية: TIMSS، PIRLS، ICILS (DEPP, 2022A, 2-11).

٣– العامل الاجتماعي:

وصل عدد السكان في فرنسا إلى ٦٨.٠٤٢.٥٩١ نسمة في يناير ٢٠٢٣م (INSEE, 2023). وينص الدستور الفرنسي منذ عام ١٩٠٥على أن فرنسا دولة لا دينية، فهي دولة لا تعترف بالأديان وفي نفس الوقت لا تعاديها (Assemblée Nationale, 2015, Article Premier). وبحسب تقديرات معهد إبسوس Epsos عام ٢٠١٦ تبين أن ٥٧% من الفرنسيين من المسيحيين، منهم ٥٧.٥% ككاثوليك وحوالي ٣.١% بروتستانت، وحوالي ٢٧% لا دينيين وحوالي ٦.٦% مسلمين (Moyou, 2019, 2). مع ذلك، فهذه الأرقام ليست إحصاءات رسمية أو حكومية؛ حيث يمنع قانون الإعلام والحريات الفرنسي تعداد المواطنين وفق انتمائهم الديني أو العرقي أو الفلسفي. ومن ثم، فطبيعة هذه الأرقام لا تعدو كونها عبارة عن استقراءات لعلماء الاجتماع واستطلاعات مختصة للرأي. واللغة الفرنسية هي اللغة السائدة في الجمهورية الفرنسية (Assemblée Nationale, 2015, Article 2).

أما نظام التعليم الفرنسي فيتميز بأنه شديد المركزية والتنظيم. وينقسم إلى ثلاث مراحل، هي: التعليم الابتدائي Enseignement Primaire، والتعليم الثانوي Enseignement Secondaire، والتعليم العالي Enseignement Supérieur. وتعترف عملية بولونيا الأوروبية Bologna Process بالدرجات العلمية الآتية: الليسانس Licence، والرخصة المهنية Licence Professionnelle (بكالوريوس)، الماجستير (Master)، والدكتورا Doctorat (الدكتوراه) (عبد الحكيم، ٢٠١٨، ٣–٧). ولعدة قرون ظلت فرنسا مركزاً للتنمية الثقافية الغربية. والحقيقة أن التقاليد الثقافية والفنية لفرنسا في العالم لا زالت موجودة؛ لا سيما والأنظمة السياسية الفرنسية المتعاقبة اهتمت بتشجيع الإبداع الفني (Escafre-Dublet, 2019, 570).

ويتضح تأثير العامل الاجتماعي في وجود منشورات تصدر عن مديرية التقويم والتنبؤ والأداء الفرنسية تسهم في تحسين التشخيص الأولي لنظام التعليم في فرنسا، منها كتاب جغرافيا المدرسة Géographie de l'École، والذي يصف نظام التعليم والتدريب في فرنسا. ويوفر الكتاب معلومات في شكل مؤشرات محددة وتحليلات قصيرة حول البيئة الاقتصادية والاجتماعية والأسرية للتلاميذ، والسياق المدرسي. كما تقدم وثيقة التعليم الأوروبي L'Europe de l' Éducation بيانات عن التعليم في أوروبا بالأرقام. ومن أهم الموضوعات الرئيسة التي تتناولها الوثيقة: تنظيم التعليم، والجهات الفاعلة الرئيسة في التعليم (الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين)، ونتائج أنظمة التعليم، والأثر الاجتماعي والاقتصادي للتعليم (DEPP, 2022C, 1-406; DEPP, 2021, 1-112; DEPP, 2022D, 1-94).

ووفقًا للمادة L. 241-12 من قانون التعليم، يتحمل مجلس التقويم المدرسي، الذي يتبع وزير التربية الوطنية، مسؤولية تقويم تنظيم التعليم المدرسي ونتائجه بشكل مستقل. كما يقترح منهجيات لقياس عدم المساواة الإقليمية في المدرسة، ويقدم أي توصيات مفيدة للحد منها (Le Conseil Constitutionnel, 2023, Article L. 241-12). وتعد المفتشية العامة للشؤون الاجتماعية هيئة رقابة مشتركة بين الوزارات فيما يتعلق بشئون القطاع الاجتماعي، وتقوم بالرقابة أو التدقيق أو تقويم الهياكل والسياسات، وتقدم المشورة للسلطات العامة وتساعد في تنفيذ المشاريع. وتتعامل المفتشية مع الموضوعات التي تؤثر على حياة جميع المواطنين، مثل: التوظيف، والعمل والتدريب، والصحة، والعمل الاجتماعي وسياسة الأسرة، وأنظمة الضمان الاجتماعي العامة والخاصة (Inspection Générale des Affaires Sociales, 2023).

وقد أنشئ صندوق تجارب الشباب في عام ٢٠٠٩ بموجب المادة ٢٥ من القانون رقم ٢٠٠٨–١٢٤٩ المؤرخ ١ ديسمبر ٢٠٠٨، بهدف تمويل البرامج التجريبية التي يشارك فيها مقيّمون خارجيون؛

حيث تسعى هذه البرامج إلى تعزيز النجاح الأكاديمي للتلاميذ، والإسهام في تكافؤ الفرص، وتحسين الاندماج الاجتماعي والمهني المستدام للشباب تحت سن ٢٥ (Kerivel, 2022, 3-4). وتسهم المراصد وشبكات الخبرة الفرنسية في تقويم نظام التعليم بصفتها جهات فاعلة "من الدرجة الثانية"، ومعظمها ليس لديه مهمة التقويم الرسمية أو دور المقَيِّم المنتظم إلى حد ما. وبالإضافة إلى النقابات العمالية (مثل: اتحاد أولياء أمور تلاميذ التعليم العام) توجد مؤسسات "مراكز الفكر" مثل معهد مونتين، والتي تقوم بدور مختلف في النقاش العام، لا سيما فيما يتعلق بالفشل المدرسي (Fédération des Parents d' Élèves de l'Enseignement Public, 2023; Wikipédia, 2023).

ويعد مشروع إدراج الشباب موردا أساسيا لمساعدة الشباب وعائلاتهم على اختيار أفضل أنواع التدريب بعد السنة الثالثة على المسار المهني، بعد المدرسة الثانوية المهنية أو مركز تدريب المبتدئين. وبتمويل من صندوق تحويل العمل العام، تتم مطابقة البيانات الخاصة بمتابعة الدراسة والبيانات الاجتماعية للموظفين من وزارة العمل من أجل إعادة تشكيل مسار اندماج الشباب بعد انتهاء دراستهم (DEPP, 2023B, 12-13).

وتقوم مديرية التقويم والتنبؤ والأداء بتصميم مؤشرات وأدوات للمساعدة في التقويم والإدارة واتخاذ القرار وتزويد جميع المشاركين في نظام التعليم بها. بالإضافة إلى ذلك، فهي تساعد في لفت انتباه الرأي العام إلى قضايا التعليم والتدريب، من خلال نشر جميع أعمالها وأنشطتها ومنتجاتها المختلفة، وتعريف الجمهور بالاستطلاعات التي تجريها ونتائج هذه الاستطلاعات، لا سيما حول وضع التلاميذ.

وفي عام ٢٠٢١ أولت مجموعة من اللجان التابعة لمديرية التقويم والتنبؤ والأداء، ولأول مرة، اهتماما بالأطفال المقبلين على الالتحاق بقسم الحضانة. وكسابقاتها، اعتمدت هذه اللجان على المراقبة السنوية لوضع التلاميذ المدرسي، واستطلاع رأي عائلاتهم بشكل دوري ومنتظم، وإجراء قياسات منتظمة للمهارات المعرفية لهؤلاء الطلاب، بالإضافة إلى ملاحظة ممارسات معلميهم (Directions des services départementaux de l'éducation nationale, 2023).

وتتولى المديرية العامة للتعليم المدرسي مسئولية تحديد وقيادة سياسة التعليم ذي الأولوية وسياسة المناطق التي تعاني من صعوبات اجتماعية أو جغرافية محددة؛ حيث تقوم بتقويم تنفيذ هذه السياسة وإصدار بطاقة (وثيقة) أداء وطنية حول التعليم ذي الأولوية، يتم تقسيمها حسب الأكاديمية، وتتضمن سلسلة من المؤشرات حول السياق والنجاح الأكاديمي والتوجيه، والتدابير والموارد المنفذة (Stéfanou, 2017, 87-88).

المحور الخامس: التحليل المقارن بين الخبرتين المصرية والفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي

١ - الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

أ- أوجه التشابه:

- **وجود مجموعة من الهيئات المسئولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي على كافة المستويات والمراحل التعليمية في الدولتين. ففي مصر تسهم عدة جهات – على المستوى القومي – في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، مثل: البرلمان، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، الأكاديمية المهنية للمعلمين، مركز إعداد القادة. أما على المستوى الإقليمي، فتوجد وحدات قياس الجودة بمديريات التربية والتعليم؛ وعلى المستوى المحلي تتحمل هذه المسئولية وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية، وعلى مستوى المدارس تضطلع بهذه المسئولية وحدة التدريب والجودة بالمدارس. وفي فرنسا يضطلع بهذه المسئولية على المستوى المركزي / الوطني كل من البرلمان، مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، المديرية الوزارية العامة للتعليم المدرسي، والمفتشية العامة للتربية والرياضة والبحوث، وعلى مستوى السلطات الأكاديمية يتحمل هذه المهمة: مفتشو التعليم الوطني، المفتشون التربويون الإقليميون، رؤساء الأكاديميات، المديرون الأكاديميون لخدمات التربية الوطنية، والخدمات الإحصائية الأكاديمية. كما تتحمل بعض الهيئات المستقلة عن وزارة التربية الوطنية للشباب مسئوليات ذات صلة بضمان جودة التعليم قبل الجامعي الفرنسي مثل: مجلس التقويم المدرسي، والمجلس العلمي للتربية الوطنية. هذا إلى جانب الهيئات الوطنية الأخرى، مثل: المفتشية العامة للشؤون الاجتماعية، المفتشية العامة للمالية، ديوان المحاسبة، فرق البحوث، صندوق تجارب الشباب، والمراصد وشبكات الخبرة مثل: اتحاد أولياء أمور تلاميذ التعليم العام، ومعهد مونتين.**
- **وجود هيئة وطنية في الدولتين مسئولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي تتمثل في: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر، ومديرية التقويم والتنبؤ والأداء في فرنسا. ففي مصر أنشئت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد كإحدى الركائز الرئيسة للخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر؛ وذلك من أجل نشر الوعي بثقافة جودة التعليم والتنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير القياسية استرشادا بالمعايير الدولية. أما في فرنسا فتختص مديرية التقويم والتنبؤ والأداء بتقويم الطلاب وتنفيذ النظم**

والممارسات التعليمية؛ كما تقوم بحساب مؤشرات الأداء، وهي مسؤولة أيضًا عن ضمان اتساق وجودة قياس أداء نظام التعليم على المستويين الوطني والإقليمي، وتشارك في ضمان جودة نظام التعليم من خلال توفير البيانات الإحصائية والتحليلات المتعلقة بنظام التعليم.

- تشارك العديد من المنظمات والهيئات الدولية في عمل منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين، مثل: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والمفوضية الأوروبية، لاسيما المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي، واليونسكو (في فرنسا)، والجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (في مصر).
- يضطلع البرلمان في الدولتين بمسئولية تحمل العديد من المهام المتعلقة بضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي. ففي مصر يتحمل البرلمان مسئولية تقويم جودة التعليم وسياسة التعليم في مصر، من خلال الدور التشريعي والرقابي للمجلس؛ والذي تضطلع به لجنة التعليم والبحث العلمي. أما في فرنسا فتقع مهمة تقويم السياسات العامة على عاتق البرلمان بموجب المادة ٢٤ من القانون الدستوري لعام ٢٠٠٨. ويمارس البرلمان تلك المهمة من خلال "لجنة تقويم ومراقبة السياسات العامة"، التابعة للجمعية الوطنية، والتي أُنشئت في عام ٢٠٠٨.
- تهتم وزارتا التعليم في الدولتين بدعم منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي. ففي مصر اهتمت وزارة التربية والتعليم المصرية بإرساء نظام متطور لضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي بداية من المدارس نفسها وانتهاءً بالوزارة، من خلال نشر الوعي بثقافة الجودة وإعداد كوادر تدريبية قادرة على تهيئة المجتمع المدرسي وتنمية قدراته على قيادة عمليات التقويم الذاتي والتخطيط المدرسي اللازمين لتطوير المنظومة التعليمية داخل المدرسة، والاهتمام ببناء قدرات العاملين في كافة المستويات التعليمية لاستيفاء متطلبات الإصلاح المدرسي ومعايير ضمان الجودة والاعتماد. وفي فرنسا توجد العديد من الجهات والمنظمات التابعة للوزارة تتولى جانبا من جوانب منظومة تقويم نظام التعليم الفرنسي، مثل: مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، المديرية الوزارية العامة للتعليم المدرسي، مفتشو التعليم الوطني، المفتشون التربويون الإقليميون، رؤساء الأكاديميات، المديرون الأكاديميون لخدمات التربية الوطنية، والخدمات الإحصائية الأكاديمية.

ب- أوجه الاختلاف:

- توجد في فرنسا هيئات مسئولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي مستقلة عن وزارة التربية الوطنية للشباب، مثل: مجلس التقويم المدرسي، والمجلس العلمي للتربية الوطنية؛

حيث يتحمل مجلس التقويم المدرسي مسئولية تقويم تنظيم التعليم المدرسي ونتائجه بشكل مستقل. أما المجلس العلمي للتربية الوطنية فيتولى مهمة جعل نتائج البحث والتجريب والمقارنة الدولية متاحة للجميع؛ وإصدار توصيات لإثراء التدريب الأوّلي وأثناء الخدمة للمعلمين ومديري التعليم الوطنيين؛ وتقويم الأدوات التربوية والتعليمية الحالية واقتراح أدوات جديدة أثبتت جدواها. في حين لا توجد مثل تلك الهيئات التي تتولى مسئوليات ذات صلة بضمان جودة التعليم قبل الجامعي وتكون منفصلة في ذات الوقت عن وزارة التربية والتعليم.

- تشارك المفتشية العامة للشؤون الاجتماعية في فرنسا في الرقابة أو التدقيق أو تقويم الهياكل والسياسات التعليمية، وتقدم المشورة للسلطات العامة وتساعد في إنجاز المشاريع التعليمية. أما في مصر فلا تتحمل وزارة الشئون الاجتماعية أو أي جهة تابعة لها مثل تلك المهام.
- تشارك المفتشية العامة للمالية في تقويم نظام التعليم من خلال صياغة مجموعة من التقارير المختلفة ذات الصلة بضمان جودة التعليم قبل الجامعي. كما يتحمل ديوان المحاسبة مسؤولية إدارة الحسابات، وتقويم السياسات العامة، بما في ذلك السياسات التعليمية. أما في مصر فلا تشارك وزارة المالية أو أي جهة تابعة لها في مثل تلك المهام.
- يضطلع صندوق تجارب الشباب بمسئولية تمويل البرامج التجريبية التي يشارك فيها مقيّمون خارجيون؛ حيث تسعى هذه البرامج إلى تعزيز النجاح الأكاديمي للتلاميذ، والإسهام في تكافؤ الفرص، وتحسين الاندماج الاجتماعي والمهني المستدام للشباب تحت سن ٢٥. أما في مصر فلا يوجد مثل هذا الصندوق، كما أن وزارة الشباب أو أي جهة تابعة لها لا تشارك في مثل تلك المهام.
- تسهم المراصد وشبكات الخبرة في تقويم نظام التعليم بصفتها جهات فاعلة "من الدرجة الثانية"، ومعظمها ليس لديه مهمة التقويم الرسمية أو دور المقَيِّم المنتظم إلى حد ما. كما توجد مؤسسات "مراكز الفكر" مثل معهد مونتين، والتي تقوم بدور مختلف في النقاش العام، لا سيما ما يتعلق بالفشل المدرسي. وهو أمر غير موجود في منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر.
- توجد في مصر الأكاديمية المهنية للمعلمين، والتي تتولى مهمة الاعتماد المهني للمعلمين والوظائف التعليمية القيادية، على اعتبار أن الأكاديمية المهنية للمعلمين تمثل الجهاز المسئول عن تصميم وتنسيق وتقديم وتقييم جميع برامج التنمية المهنية لجميع العاملين في حقل التعليم

من معلمين وقيادات تربوية، ولضمان تطبيق كادر المعلمين بأفضل درجة. وهو أمر غير موجود في منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا.

٢ - تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

أ- أوجه التشابه:

- تهدف عملية تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين لإخضاع المؤسسات التعليمية للمراجعة المستمرة، من خلال تقويم أداء الأفراد، تقويم أداء الوحدات والأقسام وفرق العمل المدرسية، بالإضافة إلى تقويم أداء المدرسة ككل.
- توجد مبادئ أساسية لعملية تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين لابد من مراعاتها، منها: الحرص على جمع المعلومات وتوثيقها لتفهم ردود الأفعال والاستفادة منها لتحسين وتطوير مخرجات النظام المؤسسي، الاستقلالية بما يضمن احترام المؤسسة التعليمية ومسؤوليتها في إدارة عملياتها وأنشطتها الأكاديمية والإدارية، الابتكار والإبداع، الإدارة الديمقراطية التي تعتمد المشاركة الفعالة لكافة الأطراف ذات المصلحة، الاهتمام بالمستفيد (الطالب)، والعناية به.

ب- أوجه الاختلاف:

- في فرنسا لا تتمتع المدارس العامة من المستوى الأول (التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي) بالاستقلال المالي والقانوني. ويرأس تلك المدارس مديرو مدارس يتمتعون بوضع المعلمين ومسؤوليات محدودة. لذلك، لا يتم تقويم المدارس في هذه المرحلة من خلال التقويم الخارجي. أما في مصر فيتم تقويم هذه المؤسسات في هذه المرحلة من خلال التقويمين الداخلي (الذاتي) والخارجي.
- تتمتع الغالبية العظمى من المدارس الثانوية في فرنسا بوضع مؤسسات التعليم العام المحلية، ويديرها مجلس إدارة يتمتع باستقلال إداري ومالي وتربوي نسبي. أما في مصر فلا يوجد مثل هذا الاستقلال الإداري والمالي والتربوي لإدارة تلك المدارس، ومن ثم فمديرو هذه المدارس لا يمكنهم اتخاذ قرارات تتعلق بضمان الجودة في مدارسهم بدون الرجوع للجهات الإدارية الأعلى؛ حيث تقوم الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بزيارات المراجعة والتقويم لهذه المؤسسات.
- يراعى في فرنسا عند تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي معرفة طبيعة كل منطقة، فهو أمر ضروري يسهم في فهم السياسات التعليمية ونتائجها، وتوجيه هذه السياسات داخل هذه المناطق.

أما في مصر فما زالت عملية تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي تسير وفقا لإجراءات ومعايير عامة تطبق على كل المدارس في كافة المناطق، ولا تراعي الاختلافات الموجودة بينها.

٣ – مراحل تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

أ- أوجه التشابه:

- يتم تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين وفقًا لمرحلتين رئيستين، هما: مرحلة التقويم الذاتي (المراجعة الداخلية)، والتي تهدف للوقوف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة في كافة جوانب العمل وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، والكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي. أما المرحلة الثانية لتقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين فهي مرحلة التقويم الخارجي (المراجعة الخارجية)، والتي تشير إلى تقويم مدى تحقيق المؤسسة التعليمية لمتطلبات معايير الجودة والاعتماد من قبل فريق تقويم مشكل من قبل جهة خارجية مستقلة.
- تهدف عملية التقويم الذاتي في الدولتين إلى التعرف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة في كافة جوانب العمل وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، والكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي، للوفاء بمتطلبات الوصول إلى معايير الجودة والاعتماد، وتحديد مدى تحقيق المؤسسة لنواتج التعلم المستهدفة، بالإضافة إلى تحديد نقطة الانطلاق في بناء وتنفيذ خطط التحسين المستمر؛ للوفاء بمتطلبات تحقيق المعايير.
- تهدف المراجعة الخارجية في الدولتين إلى تقويم مدى تحقيق المؤسسة التعليمية لمتطلبات معايير الجودة والاعتماد من قبل فريق تقويم مشكل من قبل جهة خارجية مستقلة، بالإضافة إلى تحديد نقاط القوة والضعف والتقدم المحتمل من أجل ضمان تحقيق إنجازات قوية لجميع الطلاب في المدرسة.
- يتم انتقاء أعضاء فرق المراجعة الخارجية في الدولتين بعناية فائقة؛ من أجل ضمان جودة عمليات المراجعة الخارجية، وصدق وموضوعية النتائج التي تسفر عنها، وتستخدم معايير محددة في تشكيل هذه الفرق، من أهمها: الجوانب الشخصية، الخبرة في مجال المراجعة والتقويم، والخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- تحرص الجهات المسئولة عن التقويم الخارجي في الدولتين على إعداد تقرير لكل مؤسسة تعليمية تمت زياراتها؛ ويسهم هذا التقرير في تحقيق أهداف عديدة منها: اتخاذ قرار بشأن

المؤسسة من عدمه، تحديد أهم نقاط القوة بالمؤسسة، تحديد أهم النقاط التي تحتاج إلى تحسين بالمؤسسة، وتقديم مقترحات لتحسين أداء المؤسسة.

ب- أوجه الاختلاف:

- يوجد في فرنسا دليل للتقويم الذاتي للمدارس، تم إعداده من قبل مجلس التقويم المدرسي يهدف إلى إثراء هذا النوع من أنواع التقويم، ووضعه في سياقه على مستوى الأكاديمية و / أو المدرسة. ويقترح الدليل مدى واسعا من الأسئلة وأدوات التقويم التي يتم توفيرها لتمكين المدارس من بناء تقويمها الذاتي حول هذه المجالات. أما في مصر فلا يوجد مثل هذا الدليل.
- في نهاية العام الدراسي في فرنسا، يرسل رئيس الأكاديمية إلى مجلس التقويم المدرسي نتائج التقويمات التي تم إجراؤها خلال العام الدراسي السابق، والبرنامج المقترح للسنة الدراسية القادمة، وملخصًا للتعليقات التي من شأنها الإسهام في التحسين المستمر لعملية التقويم. وهو إجراء غير موجود بمؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية؛ حيث إنه لا وجود لمثل هذا المجلس (مجلس التقويم المدرسي) المسئول عن التقويمات وضمان الجودة بهذه المؤسسات.

٤ – أدوات التقويم المستخدمة:

أ- أوجه التشابه:

- تحرص منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في الدولتين على تصميم أدوات ملائمة، واستخدامها بصورة يُستدل منها على تحقق بعض الممارسات والمؤشرات، ومراجعة بعض الأنشطة والمهام والإجراءات التي تقوم بها في تحقيق جودة أدائها، والتحقق من استيفاء بعض المعايير والمؤشرات بتطبيقها على القائمين بالعملية التعليمية والمنوط بهم تحقيق هذه المؤشرات؛ وذلك لاستخدامها في الحصول على البيانات عن أداء المؤسسة.

ب- أوجه الاختلاف:

- يتم في مصر الاعتماد على مجموعة من الأدوات لتقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي، منها: مقاييس الأداء، فحص الوثائق، بطاقات التقييم (بطاقات القدرة المؤسسية، وبطاقات الفاعلية التعليمية)، قوائم الفحص والتحقق، الاستبانات، وبطاقات الملاحظة. أما في فرنسا فيتم الاعتماد على مجموعة مختلفة من الأدوات لتقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي، منها: معينات التوجيه والتقويم الذاتي، مؤشرات القيمة المضافة في المدارس الثانوية.

- في مصر تصلح جميع أدوات التقويم للاستخدام في كافة المراحل والمؤسسات التعليمية. في حين يتم في فرنسا تخصيص أدوات تقويم بعينها للاستخدام في كل مؤسسة تعليمية على حدة. فعلى سبيل المثال، يتم تخصيص مؤشرات أداة معينات التوجيه والتقويم الذاتي – بشكل أساسي – لمديري المدارس والمفتشين. كما تقدم هذه المؤشرات معلومات عن خصائص طلاب المدرسة والموارد البشرية وموارد الوقت المتاحة. كما تغطي البيانات التي يتم جمعها بواسطة أداة مؤشرات القيمة المضافة في المدارس الثانوية خمس سنوات دراسية، وهي تمكِّن من تحديد موقع المدرسة الثانوية على مستوى القسم والأكاديمية والمستوى الوطني.

٥ – **تقويم الطلاب:**

أ- **أوجه التشابه:**

- يعتمد نظام التقييم بمرحلة رياض الأطفال في الدولتين على قياس الأداء والسلوك الفردي والجماعي للطفل من خلال المهام الفردية والجماعية والمهام الشفهية، وفي نهاية كل فصل دراسي يتسلم ولى الأمر تقريرا يعبر عن أداء الطفل طوال تلك الفترة وتحفظ صورة منه في ملف الطفل.
- لا يمنح خريجو المدارس الابتدائية في مصر وفرنسا أي وثيقة أو شهادة تثبت اجتيازهم للمرحلة الابتدائية؛ حيث ينتقل التلميذ إلى المرحلة التالية دون الحصول على تلك الوثيقة.
- في نهاية التعليم الثانوي يحصل الطالب في الدولتين على شهادة المدارس الثانوية التي تؤهله للالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي. ففي فرنسا يحصل خريجو التعليم الثانوي الأعلى على شهادة البكالوريا، والتي أنشئت بموجب المرسوم الصادر في ١٧ مارس ١٨٠٨، والتي تعد شرطا للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وفي مصر يمنح طالب التعليم الثانوي العام شهادة الثانوية العامة التي تعد أيضا شرطا لالتحاق الطالب بالتعليم العالي والجامعي.
- تحرص الدولتان على تطبيق التقويم الشامل للتلاميذ في المدرسة الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) والثانوية؛ وهو ما يتيح للمعلمين الحصول على نظرة عامة حول مهارات تلاميذهم، وتعرُّف كل تلميذ على حدة، وتطوير طرق التدريس الملائمة لاحتياجات هؤلاء التلاميذ، وتحديد إنجازات واحتياجات كل تلميذ بهدف تقديم الدعم الشخصي له، ومعالجة أي صعوبات قد يواجهها.
- يعتمد تقويم المتعلمين في الدولتين على مجموعة من الأدوات والآليات، منها: الاختبارات، المهام الأدائية، المواظبة والسلوك، المشروعات البحثية.

ب- أوجه الاختلاف:

- **لا يوجد في فرنسا اختبار في نهاية التعليم الابتدائي يحدد انتقال التلميذ إلى الصف التالي أو إلى التعليم الثانوي الأدنى (المدرسة الإعدادية)؛ حيث ينتقل جميع التلاميذ تلقائيًا إلى المدرسة الثانوية الدنيا ما لم يعترض المعلم على ذلك. أما في مصر، فيوجد اختبار في نهاية فترة التعليم في المدرسة الابتدائية يجب على الطالب اجتيازه للانتقال إلى المدرسة الإعدادية.**
- **عند تسجيل التلاميذ لأول مرة في مؤسسات التعليم الابتدائي الفرنسية يتم إنشاء كتاب سجل مدرسي رقمي "فردي" لمراقبة معارفهم ومهاراتهم ذات الصلة بأهداف البرامج والقاعدة المشتركة للمعرفة والمهارات والثقافة. أما في مصر فيتم تجاهل إعداد مثل هذا السجل الخاص بكل تلميذ في المدرسة الابتدائية.**
- **في فرنسا يعتمد تقدم التلميذ في كل مرحلة من مراحل المدارس التمهيدية والابتدائية على اقتراح من مجلس المعلمين؛ حيث يصوغ مجلس معلمي الحلقة رأيه فيما يتعلق باجتياز أو نجاح التلميذ خلال النظام المدرسي. ويقوم مدير المدرسة بنقل المقترحات المقدمة إلى أولياء الأمور. ويمكن للوالدين الاعتراض عليها في غضون ١٥ يومًا، عن طريق تقديم استئناف معلل إلى مفتش الأكاديمية (مدير الخدمات الإدارية للتربية الوطنية) الذي يتولى إصدار القرار النهائي. أما في التعليم الثانوي (الحلقتين الأولى والثانية)، فيجب أن تستوفي إجراءات الانتقال من فصل إلى آخر الأحكام المنصوص عليها في قانون التعليم. والتي يقوم أولياء أمور التلميذ بتقديم طلب لانتقاله إلى الفصل الدراسي التالي، أو طلب التوجيه أو إعادة السنة. ويتم فحص هذا الطلب من قبل مجلس الفصل، والذي يأخذ في الاعتبار عند اتخاذ قراره جميع المعلومات التي تم جمعها من قبل أعضائه، ومن ثم يقدم بدوره اقتراحًا بترقية التلميذ للصف الأعلى أو إعادته للسنة الدراسية. ويتخذ مدير المدرسة القرارات بهذا الشأن – حال توافقها مع طلبات أولياء الأمور – ويرسلها إلى أولياء الأمور. وفي حالة عدم اقتناع أولياء الأمور بملاحظات مجلس الفصل، يتم استدعاؤهم من قبل مدير المدرسة، وإبلاغهم بها، وجمع ملاحظاتهم، ثم يتخذ القرار. وإذا استمر الخلاف، يمكن للوالدين (أو التلاميذ) الاستئناف أمام لجنة استئناف يرأسها مفتش الأكاديمية، والذي يتولى مسئولية إصدار القرار النهائي. أما في مصر فلا يتم استطلاع رأي أولياء أمور التلاميذ ولا إشراكهم في مسألة تقدم أبنائهم وانتقالهم من صف دراسي إلى آخر، في كافة المراحل التعليمية.**

- **بعد إتمام الطالب في فرنسا لتعليمه بالمدارس المتوسطة الكوليج Collège يمنح الشهادات الآتية: شهادة التعليم العام، الدبلوم الوطني، وشهادة الحاسوب والإنترنت. أما في مصر فيتم منح الطالب بعد نجاحه في الصف الثالث الإعدادي شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي.**
- **في فرنسا، ومنذ عام ٢٠٠٣، نفذت وزارة التربية الوطنية الفرنسية تقييمات موحدة اعتمادًا على مجموعة من العينات على المستوى الوطني، والتي تعد جزءًا من اختبار PISA الدولي الذي تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، الذي يقيس مهارات الطلاب في نهاية المدارس الابتدائي، (CM2) وفي نهاية المرحلة الثانوية (3ème). كما يتم – كل عام – تقويم أحد مجالات المنهج الدراسي في إطار دورة مدتها ٦ سنوات؛ ففي التعليم الابتدائي، يتم تقويم المجالات الآتية: مهارات اللغة – لغات أجنبية – التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية – العلوم التجريبية – الرياضيات. أما في مصر فلا توجد مثل تلك التقييمات الموحدة التي تعتمد على مجموعة من العينات على المستوى القومي إلا نادرا. كما لا يوجد تقويم سنوي لأحد مجالات المنهج الدراسي في التعليم الابتدائي لتقويم المجالات الآتية: مهارات اللغة – لغات أجنبية – التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية – العلوم التجريبية – الرياضيات.**
- **في فرنسا، يتم الاهتمام بمراقبة التلاميذ وتقويمهم في سياق المجموعات والفرق الطلابية. ففي عام ١٩٧٣ أنشأت مديرية التقويم والتنبؤ والأداء ثمانية لجان خبراء للنقاش، تهدف إلى وصف وفهم المسارات التعليمية للتلاميذ في نظام التعليم. ويستند المبدأ الذي تقوم عليه هذه اللجان إلى متابعة المسار التعليمي لعينة من التلاميذ يدخلون مستوى معين في تاريخ معين. أما في مصر فلا توجد مثل هذه اللجان المسئولة عن متابعة المسار التعليمي لعينة من التلاميذ ممن يدخلون مستوى معين في تاريخ معين.**
- **في مصر، يتم التعبير عن نتيجة تقييم المتعلم – بداية من رياض الأطفال وحتى الصف الخامس الابتدائي – في صورة أربعة ألوان تعبر عن مدى اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات، وعن طريق الألوان يتعرف المتعلم على تطور أدائه، على النحو الآتي: اللون الأزرق: يوضح أن المتعلم قد فاق التوقعات في اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة، اللون الأخضر: يوضح أن المتعلم قد امتلك المعارف، والمهارات المطلوبة، اللون الأصفر: يوضح أن المتعلم في حاجة إلى بعض الدعم، اللون الأحمر: يوضح أن المتعلم لم يتقن هذه المعارف والمهارات المطلوبة، وما زال في**

حاجة إلى الكثير من الدعم. أما في فرنسا فلا توجد مثل هذه الطريقة للتعبير عن نتيجة التقييم في أي مرحلة تعليمية.

٦ – تقويم أداء المعلمين:

أ- أوجه التشابه:

- يمر المعلم في الدولتين بعدة خطوات كي يجتاز الدرجات الوظيفية المختلفة. ففي فرنسا، على سبيل المثال، توجد ثلاث درجات وظيفية مختلفة للمعلمين، هي: فئة عادية، فئة كبير، وفئة استثنائية. أما في مصر فيكون تقويم أداء شاغلي وظائف المعلمين عن مدة سنة تبدأ من أول سبتمبر وتنتهي في آخر أغسطس من العام التالي، ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري أكتوبر ونوفمبر، ويعتمد من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر، وفق مراتب كفاية الأداء الآتية: كفء من ٩٠ إلى ١٠٠ – فوق المتوسط من ٧٥ إلى أقل من ٩٠ – متوسط من ٦٠ إلى أقل من ٧٥ – دون متوسط من ٥٠ إلى أقل من ٦٠ – ضعيف أقل من ٥٠ درجة.
- تتنوع معايير تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم قبل الجامعي في الدولتين، فهي بشكل عام تشمل المجالات الآتية: مجال التخطيط وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتصميم الأنشطة التعليمية – مجال خطة وأساليب التعليم وإدارة الفصل – مجال التمكن من بنية ومضمون المادة العلمية وفهم طبيعتها – مجال التقويم الذاتي وتقويم التلاميذ والتغذية الراجعة – مجال مهنية المعلم (أخلاقيات المهنة والتنمية المهنية) – مجال إعداد خطط تقويم وتطوير المدرسة والمشاركة في متابعتها وتنفيذها.

ب- أوجه الاختلاف:

- في فرنسا، يتم تقويم المعلمين في عدة مراحل من حياتهم المهنية، على النحو الآتي: في وقت الامتحان التنافسي، وفي نهاية فترة التدريب المهني. ومنذ عام ٢٠١٧–٢٠١٨، يتم عقد أربع مقابلات مهنية لتقييم الحياة المهنية للمعلمين بطريقة عميقة وموضوعية. ويعمل نظام المسارات المهنية والوظائف والأجور الجديد على ربط عملية التقويم بالتطوير الوظيفي لهؤلاء المعلمين. أما في مصر فيتم تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة من قبل مدير المدرسة أو مدير المدرسة والموجه الثاني أو من قبل هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد.
- في مصر، يتضمن نظام تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم قبل الجامعي ثلاثة أنواع، النوع الأول: وهو نوع أساسي سنوي دوري منتظم ويتولى مسئوليته مدير المدرسة، والنوع الثاني:

وهو نوع فرعي استثنائي عرضي ويكون عند الترقية فقط، ويتولى مسئوليته مدير المدرسة والموجه الثاني، والنوع الثالث: وهو أيضا نوع فرعي استثنائي عرضي، ويكون عند اعتماد المدرسة من قبل هيئة ضمان الجودة والاعتماد. أما في فرنسا فيتم تقويم معلمي التعليم الابتدائي والثانوي من قبل هيئات التفتيش الإقليمية. ويعد إطار عمل مفتشي التعليم الوطني، ومفتشي الأكاديمية هو المشروع الأكاديمي الذي يتم في ضوئه مراقبة معلمي المدارس الابتدائية، ومعلمي المدارس الثانوية المهنية أو مسؤولي المعلومات والتوجيه.

٧ – تقويم أداء مديري المدارس:

أ- أوجه التشابه:

- تحرص الدولتان على إجراء تقويم أو مجموعة من التقويمات للتعرف على أداء مديري مؤسسات التعليم قبل الجامعي، بحيث تتضمن مجموعة من الجوانب أهمها: قدرته على وضع رؤية وأساليب واضحة للتعليم، وتهيئته لبيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني، التزامه بقيم ومبادئ التشاور لدعم العمل الجماعي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار، قدرته على التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات ونشرها وصنع اتخاذ القرارات الرشيدة في تطوير التعليم، المشاركة المجتمعية، تمكنه المعرفي والمهاري، التزامه بأخلاقيات المهنة.

ب- أوجه الاختلاف:

- في فرنسا يوجد نوعان من تقويم مديري المدارس، الأول يستهدف مديري مدارس تعليم الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي (إسكد ٠ و ١)، وفيه يتم تقويم أداء مديري المدارس كمعلمين مع الوضع في الاعتبار ممارساتهم كمديرين. لذلك يخضع هؤلاء المديرين أيضًا للتقويم الوظيفي. ونظرًا لأن المدرسة الابتدائية ليست مستقلة، فإن مسؤولية مديريها محدودة. أما النوع الثاني فهو موجه لرؤساء مدارس التعليم الثانوي الأدنى ومدارس التعليم الثانوي الأعلى (إسكد ٢ و ٣)، وفيه يتم تقويم رؤساء المدارس الثانوية العامة كل ثلاث سنوات من قبل المديرين الأكاديميين لخدمات التعليم الوطنية التابعين لإدارتهم. أما في مصر فلا يوجد سوى نوع واحد فقط من التقويم موجه لجميع مديري مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية.
- في فرنسا، أنشأت وزارة التربية الوطنية موقع الويب الخاص بأداة التقييم الذاتي والإدارة المؤسسية لمساعدة رؤساء المدارس على تقويم سياسة مدارسهم؛ مع ملاحظة أن رؤساء المدارس هم

المستخدمون الأساسيون لهذه الأداة، ولكن يمكن أيضًا للأعضاء الآخرين في مجتمع المدرسة استخدامها. ويتكون هذا الموقع من أربعة أنواع من علامات التبويب. أما في مصر فلا يوجد موقع ويب خاص بأي أداة للتقييم الذاتي له علاقة بمساعدة مديري المدارس على تقويم سياسة مدارسهم.

٨ - تقويم السياسات التعليمية:

أ- أوجه التشابه:

- تحرص الدولتان على تقويم السياسات التعليمية المتبعة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي من حيث: الحرص على وضع رؤية ورسالة السياسة التعليمية على مدى الزمن، الإطار التشريعي للسياسة التعليمية، عمليات بناء السياسة التعليمية في إطار مؤسسي وتشريعي يتفق مع دستور الدولة، والتشريعات، والقوانين واللوائح الحكومية للدولة، المشاركة المجتمعية في السياسة التعليمية، السياسة التي تتم بمقتضاها ترجمة قرارات السياسة التعليمية إلى واقع ملموس في شكل برامج محدودة، وتحقيق فاعلية السياسة التعليمية، والمعايير التي يتم في ضوئها الحكم على مدى نجاح السياسة التعليمية في تطوير وتحديث المؤسسات التعليمية، وذلك انطلاقا من أهدافها الاستراتيجية، والالتزام بالمعايير القياسية الوطنية للجودة في كلفة مراحل صنع، وتنفيذ، وتقويم السياسة التعليمية للتعليم قبل الجامعي، بالإضافة إلى ما يتوافر لدى الفرد والمجتمع من مكتسبات تعليمية وآثار إيجابية في الجوانب التنموية، والتي تنسب إلى نجاح السياسة التعليمية.

ب- أوجه الاختلاف:

- يتم في فرنسا تقويم السياسات التعليمية المنفذة لتحسين تحصيل الطلاب ونتائج نظام التعليم بشكل رئيس من قبل الأقسام والإدارات الوزارية، والمفتشية العامة للتعليم والرياضة والبحوث، والهيئات الوطنية الأخرى. وتغطي المؤسسات التابعة للمفتشية، والأقاليم، وقسم السياسات التعليمية تقيم جميع القضايا المتعلقة بالسياسات التعليمية، وتنظيمها وطرق التشغيل ووسائل العمل في قطاع المدرسة، بما في ذلك المناخ المدرسي والحياة والتوجيه والدعم التعليمي. أما في مصر فتتحمل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد هذه المسئولية.
- يدعم مديرية التقويم والتنبؤ والأداء في فرنسا العديد من فرق البحث التي تجري تقويمات للسياسات التعليمية؛ على سبيل المثال: تم تقويم مدرسة سوردان الداخلية من قبل كلية باريس للاقتصاد. كما تسهم هيئات أخرى في تقويم السياسات والتجارب التعليمية، مثل: صندوق تجارب

الشباب. أما في مصر فلا توجد مثل تلك الفرق البحثية والأكاديمية التي تتعاون مع الجهات الحكومية في تقويم السياسات التعليمية.

٩ – تقويم الممارسات التدريسية:

أ- أوجه التشابه:

- تهتم الدولتان بتقويم الممارسات التدريسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في كل منهما، من أجل دراسة جوانب مختلفة من مهنة التدريس في سياقات مختلفة، من أجل توفير أدوات للتفكير لتوصيف الممارسات المهنية.
- تحرص الدولتان على استخدام مجموعة من الأدوات والأساليب لتقويم الممارسات التدريسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، لعل أهمها: المسوح واستطلاعات الرأي، قوائم التقدير، بطاقة الملاحظة، الاستبانة، تقديرات المتعلمين للمعلم، تقييم الرؤساء للمعلم، تحليل نتائج المتعلمين، ملفات التقويم الخاصة بالمعلّم (ملف الإنجاز)، التقييم الذاتي للمعلم.

ب- أوجه الاختلاف:

- يركز تقويم الممارسات التدريسية في فرنسا على ممارسات التدريس الخاصة بالمحتوى، ومدى تطور الممارسات التدريسية، وعلى الدوافع التي تحفز الفرد ليصبح معلمًا، بالإضافة إلى تركيزه على الرضا الوظيفي وإعداد وتدريب المعلمين، وتحليل عمليات التدريس على المستوى الوطني، في كل من التعليم الابتدائي والثانوي. أما في مصر فيتم التركيز على تقويم معارف المعلم ومعلوماته، وقدراته العقلية وميوله واتجاهاته، وجوانبه الشخصيَّة، أو الأكاديمية أو المهنية أو الثقافية أو الاجتماعية، بالإضافة إلى المهارات والممارسات التدريسية المراد قياسها لدى المعلم؛ كما يتم متابعة أساليب تدريس المعلم ومدى تفاعل المتعلمين مع المعلم، ومدى التزام المعلم بالجوانب التربوية داخل حجرة الدّراسة، أو أثناء الإجراءات العملية المهارية داخل الورش أو المعامل.

١٠ – تقويم المعدات الرقمية ومدى استخدامها في التعليم:

أ- أوجه التشابه:

- تهتم الدولتان بتقويم كافة الممارسات التي تتم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي ذات الصلة باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة في العملية التعليمية داخل هذه المؤسسات، والمتعلقة بمجالات: وصف مكان واستخدامات التكنولوجيا الرقمية في المدارس وفهم طبيعة وتنوع التأثيرات على

مهارات الطلاب بشكل أفضل، ومكانة التكنولوجيا الرقمية في إدارة المدارس وفي ممارسات التدريس وتأثيراتها المحتملة على مهارات التلاميذ.

ب- أوجه الاختلاف:

- تعد مديرية التعليم الرقمي في فرنسا الجهة المسؤولة عن تقويم التعليم الرقمي. كما تُجري مديرية التقويم والتنبؤ والأداء دراسة تقويمية للتعرف على تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم الطلاب والمعروفة بدراسة التقويم الطولي للأنشطة المتعلقة بالتعليم الرقمي. أما في مصر فتضطلع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمسئولية تقويم استخدام المعدات الرقمية في التعليم، وذلك من خلال قيامها بالتأكد من توفر مجموعة من الممارسات التربوية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، والتي تمنح الهيئةَ بيانات مهمة عن مدى استخدام المؤسسة التعليمية لهذه المعدات، وكيفية استخدامها، ومن يستخدمها، ولأي غرض.

ويعزو الباحث أوجه التشابه بين الدولتين في منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي إلى إدراك الدولتين للدور الكبير الذي يتحمله النظام التعليمي في تطوير العنصر البشري، وصنع الفوارق بين مجتمع وآخر. وبالتالي، فقد اهتمت الدولتان – لا سيما فرنسا – بتطوير النظام التعليمي بكافة مكوناته، خاصة ما يتعلق بتطوير منظومة ضمان جودته والارتقاء بها. هذا إلى جانب اهتمام الدولتين بتعليم كافة أبناء المجتمع، وظهور وانتشار العديد من المفاهيم الاجتماعية مثل: مبدأ تكافؤ الفرص، والعدالة، والحرية، والمساواة، والديمقراطية، وأن التعليم الجيد حق مكفول لجميع أبناء الأمة. هذا إلى جانب ما نصت عليه الكثير من المواثيق والمعاهدات الدولية من حقوق مكفولة للجميع، وأهمها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي تضمن حق الإنسان في التعليم، وهو ما أدى في النهاية إلى زيادة مطالبة المجتمعات بحقوقها التي كفلتها لها القوانين والمواثيق الدولية.

بالإضافة إلى ذلك، تحرص الدولتان على تعدد وتنوع الأدوات المستخدمة في تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مما يسهم في تحقيق تميز مؤسساته، فتطبيق أدوات متعددة في تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي يجعل النظام التعليمي يستفيد من مميزات كل أداة منها، وهو ما ينعكس على جودة مؤسساته.

أما أوجه الاختلاف بين الدولتين في منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي فيعود سببه – من وجهة نظر الباحث – إلى أن فرنسا لا تسعى لمجرد تحقيق جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي وضمان هذه الجودة فقط، بل يتجاوز مسعاها أبعد من ذلك، فهي تهدف إلى تحقيق الريادة على مستوى العالم

في نظامها التعليمي، وأن يصبح هذا النظام نموذجا عالميا متقدما تَحتذي به الأنظمة الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، وعلى الرغم من محاولات الحكومة المصرية تبني النمط اللامركزي في إدارة منظومتها التعليمية إلا أن النمط الإداري المركزي هو السائد في إدارة نظام التعليم المصري. فوزارة التعليم ما زالت هي المسيطرة وصاحبة القرار في كل ما له علاقة بنظام التعليم، وخاصة ما يتعلق بمنظومة الجودة وضمانها في التعليم قبل الجامعي. كما أن الجهة المسئولة عن ضمان جودة التعليم المصري واعتماد مؤسساته – الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – هي جهة حكومية شبه مستقلة. في حين يلاحظ أن فرنسا دولة توازن بين تطبيق النمطين المركزي واللامركزي في إدارة نظامها التعليمي، على الرغم من أن النمط اللامركزي هو الأكثر ظهورا، في إدارة كافة المؤسسات الفرنسية. وبالتالي، نجد أن هناك هيئات غير حكومية موجودة إلى جانب الهيئات الحكومية تتحمل جانبا من مسئولية ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في فرنسا.

علاوة على ذلك، تهتم وزارة التعليم في فرنسا بخوض غمار التنافسية، وهو ما يفرض على كل مدرسة أو مؤسسة تعليمية فيها أن تمتلك عناصر وآليات متميزة لا تتوفر لمؤسسات التعليم الأخرى المنافسة لها، وهو ما يفرض على تلك المؤسسات الاهتمام بمنظومة ضمان الجودة، والحرص على التقويم المستمر لمدخلات وعمليات ومخرجات نظامها التعليمي، ومن ثم خلق قناعة لدى إدارة تلك المؤسسات بالتحسن المستمر لهذا النظام.

على ضوء العرض السابق للخبرتين المصرية والفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، وعلى ضوء الدراسة التحليلية المقارنة بين هاتين الخبرتين يمكن التأكيد على صحة الفرض الذي تبنته الدراسة الحالية، والذي ينص على:

طبقت فرنسا منظومة ناجحة لضمان جودة التعليم قبل الجامعي تساعد على التصدي للتحديات والمشكلات التي تواجهه، والتي يمكن أن تفيد في تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر والتصدي للتحديات والمشكلات التي تواجهها، بما يتوافق مع ظروف وثقافة

المجتمع المصري".

المحور السادس: نتائج الدراسة

أسفر تناول الباحث للإطار العام للدراسة، بالإضافة إلى إطارها النظري، وعرضه للخبرتين المصرية والفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، وإجرائه لدراسة تحليلية لهاتين الخبرتين عن استخلاص النتائج الآتية:

١- تهتم كافة دول العالم بتطوير نظامها التعليمي، فقد بات ذلك مطلبا لكل المجتمعات. وذلك بسبب إيمان تلك المجتمعات بأن أي تقدم لأي مجتمع مقرون بالتميز في نظامه التعليمي. ولذلك، فقد اهتمت معظم دول العالم بقضية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، لأن نجاح عملية تطوير النظام التعليمي لن تتحقق إلا بوجود نظام فعال للمراجعة المستمرة لعمليات هذا النظام وتقييم مكوناته.

٢- تعد عملية ضمان جودة التعليم قبل الجامعي توجهاً عالمياً تسعى إلى تحقيقه كافة دول العالم المتقدمة منها والنامية؛ حيث إن تحقيق التميز والجودة للنظام التعليمي في أي بلد يقتضي تطبيق منظومة فعالة لضمان هذه الجودة واستمراريتها.

٣- تحولت النظرة التقليدية لمنظومة ضمان جودة التعليم – والتي كانت تركز على مجرد الاهتمام بعمليات التفتيش – إلى أسلوب علمي جديد مبني على التخطيط السليم، ووضع معايير فعالة وعالمية لهذه المنظومة، بالإضافة إلى اعتماد خطط حيوية للتحسين المستمر للمؤسسة التعليمية، من أجل تفادي الأخطاء والاستفادة من المزايا التي تمتلكها المؤسسة.

٤- تتفق كافة الدول والمجتمعات حول مفهوم ضمان الجودة، إلا أنها تختلف حول الآليات والأساليب المتعددة المستخدمة لتحقيقه؛ حيث يلاحظ أن كل دولة تتبنى آلية معينة تلائم ثقافتها وفلسفتها لتطبيق منظومة ضمان الجودة في مؤسساتها التعليمية.

٥- من أهم أسباب اهتمام الدول بمنظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي حرص هذه الدول على طمأنة شعوبها بأن أموال الضرائب المدفوعة غير مهدرة، وتُستخدم من قبل الحكومة بأفضل طريقة ممكنة، وأن هناك آلية لضمان ذلك.

٦- تسهم منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بدرجة كبيرة في بناء سمعة جيدة لمؤسساته على المستويين المحلي والعالمي، وتجعل منها نموذجا يحتذى به عالمياً. والحقيقة أن تلك السمعة تعد

تعبيرًا عن جهود مضنية تم بذلها لتطوير وتحسين عمل تلك المؤسسات وتقييم عناصر النظام التعليمي المطبق فيها.

٧- توجد مجموعة من الهيئات المسئولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي على كافة المستويات والمراحل التعليمية في مصر وفرنسا. ففي مصر تسهم عدة جهات في ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، مثل: البرلمان، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، الأكاديمية المهنية للمعلمين، مركز إعداد القادة، وحدات قياس الجودة بمديريات التربية والتعليم، وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية، وحدات التدريب والجودة بالمدارس. وفي فرنسا يضطلع بهذه المسئولية كل من البرلمان، مديرية التقويم والتنبؤ والأداء، المديرية الوزارية العامة للتعليم المدرسي، والمفتشية العامة للتربية والرياضة والبحوث، مفتشو التعليم الوطني، المفتشون التربويون الإقليميون، رؤساء الأكاديميات، المديرون الأكاديميون لخدمات التربية الوطنية، والخدمات الإحصائية الأكاديمية، مجلس التقويم المدرسي، والمجلس العلمي للتربية الوطنية. هذا إلى جانب الهيئات الوطنية الأخرى، مثل: المفتشية العامة للشؤون الاجتماعية، المفتشية العامة للمالية، ديوان المحاسبة، فرق البحوث، صندوق تجارب الشباب، والمراصد وشبكات الخبرة مثل: اتحاد أولياء أمور تلاميذ التعليم العام، ومعهد مونتين.

٨- توجد هيئة وطنية في الدولتين مسئولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي تتمثل في: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر، ومديرية التقويم والتنبؤ والأداء في فرنسا. إلا أن مهام وطبيعة عمل كل هيئة منهما تختلف في كل دولة منهما.

٩- تشارك العديد من المنظمات والهيئات الدولية في عمل منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين، مثل: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والمفوضية الأوروبية، لاسيما المكتب الإحصائي للاتحاد الأوروبي، واليونسكو (في فرنسا)، والجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (في مصر).

١٠- يضطلع البرلمان في الدولتين بمسئولية تحمل العديد من المهام المتعلقة بضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي. ففي مصر يتحمل البرلمان مسئولية تقويم جودة التعليم وسياسة التعليم في مصر، من خلال الدور التشريعي والرقابي للمجلس؛ والذي تضطلع به لجنة التعليم والبحث العلمي. أما في فرنسا فتقع مهمة تقويم السياسات العامة على عاتق البرلمان بموجب المادة ٢٤ من القانون الدستوري لعام ٢٠٠٨. ويمارس البرلمان تلك المهمة من خلال إحدى

الهيئات التابعة للجمعية الوطنية المسماة "لجنة تقويم ومراقبة السياسات العامة"، التي أُنشئت في عام ٢٠٠٨.

١١- تهدف عملية تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين لإخضاع المؤسسات التعليمية للمراجعة المستمرة، من خلال تقويم أداء الأفراد، تقويم أداء الوحدات والأقسام وفرق العمل المدرسية، بالإضافة إلى تقويم أداء المدرسة ككل.

١٢- توجد مبادئ أساسية لعملية تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين لابد من مراعاتها، منها: الحرص على جمع المعلومات وتوثيقها لتفهم ردود الأفعال والاستفادة منها لتحسين وتطوير مخرجات النظام المؤسسي، الاستقلالية بما يضمن احترام المؤسسة التعليمية ومسؤوليتها في إدارة عملياتها وأنشطتها الأكاديمية والإدارية، الابتكار والإبداع، الإدارة الديمقراطية التي تعتمد المشاركة الفعالة لكافة الأطراف ذات المصلحة، الاهتمام بالمستفيد (الطالب)، والعناية به.

١٣- يتم تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدولتين وفقًا لمرحلتين رئيستين، هما: مرحلة التقويم الذاتي (المراجعة الداخلية)، والتي تهدف للوقوف على درجة التوافق بين الممارسات السائدة في المدرسة في كافة جوانب العمل وبين المعايير في مجالاتها المختلفة، ومرحلة التقويم الخارجي (المراجعة الخارجية)، والتي تشير إلى تقويم مدى تحقيق المؤسسة التعليمية لمتطلبات معايير الجودة والاعتماد من قبل فريق تقويم مشكل من قبل جهة خارجية مستقلة.

١٤- يتم انتقاء أعضاء فرق المراجعة الخارجية في الدولتين بعناية فائقة؛ من أجل ضمان جودة عمليات المراجعة الخارجية، وصدق وموضوعية النتائج التي تسفر عنها، وتستخدم معايير محددة في تشكيل هذه الفرق، من أهمها: الجوانب الشخصية، الخبرة في مجال المراجعة والتقويم، والخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

١٥- تحرص الجهات المسئولة عن التقويم الخارجي في الدولتين على إعداد تقرير لكل مؤسسة تعليمية تمت زياراتها؛ ويسهم هذا التقرير في تحقيق أهداف عديدة منها: اتخاذ قرار بشأن المؤسسة من عدمه، تحديد أهم نقاط القوة بالمؤسسة، تحديد أهم النقاط التي تحتاج إلى تحسين بالمؤسسة، وتقديم مقترحات لتحسين أداء المؤسسة.

١٦- تحرص منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في الدولتين على تصميم أدوات ملائمة، واستخدامها بصورة يُستدل منها على تحقق بعض الممارسات والمؤشرات، ومراجعة بعض الأنشطة والمهام والإجراءات التي تقوم بها في تحقيق جودة أدائها، والتحقق من استيفاء بعض

المعايير والمؤشرات بتطبيقها على القائمين بالعملية التعليمية والمنوط بهم تحقيق هذه المؤشرات؛ وذلك لاستخدامها في الحصول على البيانات عن أداء المؤسسة.

١٧- يعتمد نظام التقييم بمرحلة رياض الأطفال في الدولتين على قياس الأداء والسلوك الفردي والجماعي للطفل من خلال المهام الفردية والجماعية والمهام الشفهية، وفي نهاية كل فصل دراسي يتسلم ولى الأمر تقريرا يعبر عن أداء الطفل طوال تلك الفترة وتحفظ صورة منه في ملف الطفل.

١٨- لا يُمنح خريجو المدارس الابتدائية في مصر وفرنسا أي وثيقة أو شهادة تثبت اجتيازهم للمرحلة الابتدائية؛ حيث ينتقل التلميذ إلى المرحلة التالية دون الحصول على تلك الوثيقة.

١٩- في نهاية التعليم الثانوي يحصل الطالب في الدولتين على شهادة المدارس الثانوية التي تؤهله للالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي. ففي فرنسا يحصل خريجو التعليم الثانوي الأعلى على شهادة البكالوريا، وفي مصر يمنح طالب التعليم الثانوي العام شهادة الثانوية العامة التي تعد أيضا شرطا لالتحاق الطالب بالتعليم العالي والجامعي.

٢٠- تحرص الدولتان على تطبيق التقويم الشامل للتلاميذ في المدرسة الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) والثانوية؛ وهو ما يتيح للمعلمين الحصول على نظرة عامة حول مهارات تلاميذهم، وتَعرُّف كل تلميذ على حدة، وتطوير طرق التدريس الملائمة لاحتياجات هؤلاء التلاميذ، وتحديد إنجازات واحتياجات كل تلميذ بهدف تقديم الدعم الشخصي له، ومعالجة أي صعوبات قد يواجهها.

٢١- يعتمد تقويم المتعلمين في الدولتين على مجموعة من الأدوات والآليات، منها: الاختبارات، المهام الأدائية، المواظبة والسلوك، المشروعات البحثية.

٢٢- يمر المعلم في الدولتين بعدة خطوات كي يجتاز الدرجات الوظيفية المختلفة. ففي فرنسا على سبيل المثال توجد ثلاث درجات وظيفية مختلفة للمعلمين، هي: فئة عادية، فئة كبير، وفئة استثنائية. أما في مصر فيكون تقويم أداء شاغلي وظائف المعلمين عن مدة سنة تبدأ من أول سبتمبر وتنتهي في آخر أغسطس من العام التالي ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري أكتوبر ونوفمبر ويعتمد من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر، وفق مراتب كفاية الأداء الآتية: كفء من ٩٠ إلى ١٠٠ – فوق المتوسط من ٧٥ إلى أقل من ٩٠ – متوسط من ٦٠ إلى أقل من ٧٥ – دون متوسط من ٥٠ إلى أقل من ٦٠ – ضعيف أقل من ٥٠ درجة.

٢٣- تتنوع معايير تقويم الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم قبل الجامعي في الدولتين، فهي بشكل عام تشمل المجالات الآتية: مجال التخطيط وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب وتصميم الأنشطة التعليمية – مجال خطة وأساليب التعليم وإدارة الفصل – مجال التمكن من بنية ومضمون المادة العلمية وفهم طبيعتها – مجال التقويم الذاتي وتقويم التلاميذ والتغذية الراجعة – مجال مهنية المعلم (أخلاقيات المهنة والتنمية المهنية) – مجال إعداد خطط تقويم وتطوير المدرسة والمشاركة في متابعتها وتنفيذها.

٢٤- تحرص الدولتان على إجراء تقويم أو مجموعة من التقويمات للتعرف على أداء مديري مؤسسات التعليم قبل الجامعي، بحيث تتضمن مجموعة من الجوانب أهمها: قدرته على وضع رؤية وأساليب واضحة للتعليم، وتهيئته لبيئة تنظيمية ميسرة للتواصل الإنساني، التزامه بقيم ومبادئ التشاور لدعم العمل الجماعي وتوسيع فرص ومجالات الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار، قدرته على التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في تيسير تداول المعلومات ونشرها وصنع اتخاذ القرارات الرشيدة في تطوير التعليم، المشاركة المجتمعية.

٢٥- تحرص الدولتان على تقويم السياسات التعليمية المتبعة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي من حيث: الحرص على وضع رؤية ورسالة السياسة التعليمية على مدى الزمن، الإطار التشريعي للسياسة التعليمية، عمليات بناء السياسة التعليمية في إطار مؤسسي وتشريعي يتفق مع دستور الدولة، والتشريعات، والقوانين واللوائح الحكومية للدولة، المشاركة المجتمعية في السياسة التعليمية، وغيرها.

٢٦- تهتم الدولتان بتقويم الممارسات التدريسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في كل منهما، من أجل دراسة جوانب مختلفة من مهنة التدريس في سياقات مختلفة، من أجل توفير أدوات للتفكير لتوصيف الممارسات المهنية.

٢٧- تحرص الدولتان على استخدام مجموعة من الأدوات والأساليب لتقويم الممارسات التدريسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، لعل أهمها: المسوح واستطلاعات الرأي، قوائم التقدير، بطاقة الملاحظة، الاستبانة، تقديرات المتعلمين للمعلم، تقييم الرؤساء للمعلم، تحليل نتائج المتعلمين، ملفات التقويم الخاصة بالمعلّم (ملف الإنجاز)، التقييم الذاتي للمعلم.

٢٨- تهتم الدولتان بتقويم كافة الممارسات التي تتم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي ذات الصلة باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة في العملية التعليمية داخل هذه المؤسسات، والمتعلقة بمجالات:

وصف مكان واستخدامات التكنولوجيا الرقمية في المدارس وفهم طبيعة وتنوع التأثيرات على مهارات الطلاب بشكل أفضل، ومكانة التكنولوجيا الرقمية في إدارة المدارس وفي ممارسات التدريس وتأثيراتها المحتملة على مهارات التلاميذ.

المحور السابع: التصور المقترح لتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء الخبرة الفرنسية

استرشادًا بما تم عرضه من إطار نظري ومفاهيمي خاص بمنظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، بالإضافة إلى تناول الخبرتين المصرية والفرنسية في هذا المجال، وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وعلى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يقترح الباحث تصورًا لتطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر على النحو الآتي:

أولاً: مبررات التصور المقترح

تعاني منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر العديد من المشكلات التي سبق تناولها أثناء عرض مشكلة هذه الدراسة. لذا، فهذه المنظومة تحتاج لعلاج فعال ومضمون، فمفهوم الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية تم اختصاره – في كثير من الأحيان – في استكمال عدد من الملفات والإجراءات الروتينية التي لا تشير إلى وجود جودة حقيقة بتلك المؤسسات بقدر ما تشير إلى براعة القائمين على أعمال الجودة في ترتيب وتجهيز الملفات واستيفاء الإجراءات المطلوبة. هذا إلى جانب التنفيذ الشكلي لعمليات التقويم الذاتي بالمدارس المصرية، وضعف استفادة تلك المؤسسات من نتائج التقويم الذاتي وتوظيفها في تحسين أداء المؤسسة التعليمية، وضعف قناعة بعض العاملين بجدوى وأهمية الجودة والاعتماد، علاوة على ضعف خبرات بعض المراجعين الخارجيين، والنمطية الواضحة في كتابة التقارير الصادرة عن بعضهم، وضعف اهتمام تلك التقارير بآليات الاعتماد المهني للمعلمين، وهو ما يؤثر سلبا على إعدادهم وتنميتهم مهنياً.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح

يهدف الباحث من اقتراح هذا التصور إلى تحقيق ما يلي:

١- نشر المفاهيم والمعارف والأسس النظرية ذات الصلة بضمان جودة التعليم قبل الجامعي.

٢- إتاحة آليات تعمل على دعم التعاون وزيادة التنسيق بين كافة الجهات المسئولة عن منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، بما يكفل المزيد من النجاح لعمليات ضمان جودة هذه المؤسسات.

٣- الوصول إلى تحقيق التكامل بين مختلف الجهات المسئولة عن ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر.

٤- المراجعة والتطوير المستمران لمنظومة ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، للوصول لنتائج قد تُسهم في صنع واتخاذ القرار وترشيده، وتنفيذ أفضل البدائل لتطوير هذه المنظومة.

٥- الإفادة من الخبرة الفرنسية في مجال ضمان جودة التعليم قبل الجامعي لتطوير الممارسات المصرية في هذا المجال.

٦- الإسهام في معاونة أعضاء المجتمع المدرسي على أداء دور فعال وإيجابي من أجل ضمان جودة العملية التعليمية، ومعاونة قيادات المدرسة على تبني رؤية واضحة وشاملة لتوكيد الجودة بمؤسساتهم.

٧- توفير إطار عملي، قائم على دعائم علمية، لتطوير منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بشكل يُسهم في ضبط وضمان جودة أدائها.

٨- مساعدة متخذي القرار على وضع خطط مستقبلية لما يجب أن تكون عليه منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر.

ثالثًا: فلسفة التصور المقترح

يستند التصور المقترح إلى فلسفة ترى أن ضمان جودة التعليم قبل الجامعي المصري عملية شاملة ومتكاملة، وهي تحتاج إلى تجديدات وتعديلات في كافة مكونات العملية التعليمية، وهو ما يدعو إلى ضرورة الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال، وإلى مشاركة كافة العاملين في الحقل التعليمي، بالإضافة إلى ضرورة تغيير ثقافات وقناعات العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي. كما تنبع فلسفة التصور المقترح من ضرورة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي في مصر، نظراً لأن وجودها يضمن جودة نظام تعليمي قائم على أسس علمية يمكن تطبيقها على أرض

الواقع، للحصول على الاعتماد الذي يعد بمثابة السبيل لتطوير وتحسين مخرجات العملية التعليمية، بهدف تلبية احتياجات سوق العمل وتوفير تعليم متميز يلبي متطلبات عصر العولمة.

رابعًا: مرتكزات التصور المقترح

يرتكز هذا التصور المقترح على عدد من المنطلقات الرئيسة، تتمثل فيما يلي:

١- اهتمام القيادات السياسية والتعليمية المصرية بتطبيق المقومات والمبادئ الرئيسة لضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وبذلها لجهود دائمة لتحسين جودة التعليم والارتقاء بمستواه، وحرصها على إنشاء مجموعة من الوحدات واللجان المتخصصة في ضمان الجودة والاعتماد على كافة المستويات، بالإضافة إلى تقديم الدعم المادي والتقني والفني اللازم لكافة المهتمين بهذا الشأن.

٢- الإطار الدستوري للتعليم: فقد نصت المادة رقم (١٩) من دستور ٢٠١٤، على أن التعليم حق لكل مواطن، تلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية. وتشير المواد الخاصة بالتعليم في دستور ٢٠١٤ إلى الأهمية المتعاظمة التي أولاها هذا الدستور للتعليم، من خلال التأكيد على حل قضايا التعليم، وسبل تطويره وتخصيص مواد لزيادة تمويله، وتوفير متطلبات هذا التطوير.

٣- رؤية مصر (٢٠٣٠)، والتي أكدت على أهمية أن يكون التعليم بجودة عالية متاحا للجميع بدون تمييز في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل، يسهم في بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع ومسئول، ويحترم الاختلاف، وفخور بوطنه، وقادر على التعامل التنافسي مع الكيانات إقليميا وعالميا.

٤- الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤- ٢٠٣٠ في مصر؛ والتي أفردت محورًا خاصًا بجودة العملية التعليمية، يتضمن: تقييم المبنى التعليمي وسعته الكيفية، وتقييم عملية تأهيل المعلمين، وتكنولوجيا التعليم، والمنهج الدراسي وطرق التدريس وأساليب التعليم والتعلم، ونظم التقويم، ومصادر التعلم، بالإضافة إلى تقييم الكفاءة الداخلية والخارجية والمخرجات الخاصة بالنظام التعليمي.

٥- التوجه العالمي نحو تطبيق منظومة فعالة لضمان جودة التعليم قبل الجامعي، وربط النظام التعليمي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته بسوق العمل.

٦- الإيمان بأهمية المراجعة والتطوير المستمرين لمنظومة ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، من أجل الخروج بنتائج ضرورية قد تسهم في الاستقرار علي أفضل الحلول اللازمة لتطوير هذه المنظومة من أجل مواكبة ما يتم تطبيقه عالميًا في هذا الشأن.

٧- الثقافة التقليدية تجاه الجودة، والشائعة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية تشكل حجر عثرة وعائق كبير أمام أي إصلاح تعليمي منشودة. لذلك، يعد التغيير في ثقافة مؤسسات التعليم قبل الجامعي ومجتمعها الداخلي والخارجي تجاه الجودة وعملية توكيدها هو أساس أي إصلاح تعليمي، مع تفهم أن هذا الإصلاح التعليمي القائم على التغيير الثقافي داخل المؤسسة التعليمية يستغرق وقتاً طويلاً.

٨- الحرص على الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية في مجال ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر في إطار عالمي، والكشف عن الفجوة بينها وبين أداء مؤسسات التعليم المعتمَدة ومثيلاتها في الدول الأخرى، وبالتالي يمكن تحديد نقاط القوة وتعزيزها، والوقوف على نقاط الضعف وعلاجها، بما يجعلها في وضع تنافسي أفضل.

خامسًا: عناصر التصور المقترح

١- مقترحات لتطوير دور الجهات المسؤولة عن ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

أ- الإبقاء على الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد الحالية كهيئة رئيسة مسئولة عن ضمان جودة العملية التعليمية بكل مستوياتها ومراحلها ومنح مؤسسات التعليم قبل الجامعي والجامعي الاعتماد؛ مع إنشاء فروع متخصصة تابعة لها، تتخصص كل واحدة منها في ضمان جودة التعليم واعتماد مؤسساته في المراحل التعليمية المعروفة (رياض الأطفال – التعليم الابتدائي – التعليم الإعدادي – التعليم الثانوي – التعليم العالي).

ب- الحرص على توفير درجة كبيرة من الشفافية والمحاسبية في الأعمال التي يقوم بها مسئولو الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، حتى لا تتحول عمليات التقييم والمراجعة إلى نوع من الابتزاز الموجه للمؤسسات من جهة، ومن جهة أخرى حتى لا يتم منح الاعتماد لبعض المؤسسات وهى لم تستوفِ المعايير والشروط المطلوبة، ولم تحقق المستوى المتميز من الأداء.

ج- أن تتولى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مسئولية الإشراف على كافة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، سواء تقدمت تلك المؤسسات للاعتماد أم لم تتقدم، وأن يكون للهيئة دور

فعال في اقتراح مشروعات التحسين والتطوير في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وإجراء زيارات دورية على فترات قصيرة لمتابعة عمليات التطوير والتحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.

د- أن تتولى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تقديم الدعم لمؤسسات التعليم قبل الجامعي التي تطبق منظومة ضمان الجودة، من خلال تخصيص رابط خاص بكل مؤسسة على الموقع الإلكتروني للهيئة يصف ظروف تلك المؤسسات وجهودها في التعامل مع هذه المنظومة.

هـ- أن تولي الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد اهتماما أكبر بإصدار المزيد من المطبوعات، بهدف توفير البيانات الإحصائية والتحليلات المتعلقة بنظام التعليم، والسياق المدرسي. كما يجب على الهيئة إصدار مجلة خاصة بها، تكون مخصصة لجميع المعنيين بنظام التعليم والتقويم والإحصاءات الرسمية؛ توفر المعلومات حول النظام التعليمي لأي شخص مهتم بمجال التعليم.

و- تعيين مفتشين أكاديميين تابعين لوزارة التربية والتعليم، يسهمون في توجيه نظام التعليم أكاديميًا في مراحل التعليم قبل الجامعي المختلفة.

ز- تأسيس إدارة عليا تابعة لمديريات التربية والتعليم بالمحافظات للتفتيش التربوي على التعليم الثانوي على مستوى الإقليم أو المحافظة، بحيث يؤدي هؤلاء المفتشين واجباتهم في إطار برنامج العمل الأكاديمي، إما بمفردهم أو في مجموعات، حسب تخصصاتهم في مجالات (التاريخ – الجغرافيا، اللغة الإنجليزية، وغيرها).

ح- إنشاء إدارة في كل محافظة لتقديم الخدمات الإحصائية الأكاديمية، وتسهم في جودة البيانات التي يتم جمعها ذات الصلة بالتلاميذ والمدارس في المحافظة، بالإضافة إلى نشر تلك البيانات الإحصائية على المستوى المحلي وتحليلها.

ط- إنشاء مجلس للتقويم المدرسي، يتبع وزارة التربية والتعليم، مسئول عن تقويم تنظيم التعليم المدرسي ونتائجه بشكل مستقل. كما يضمن اتساق التقويم الذي تجريه الوزارة بشأن المنشآت المدرسية، وإنجازات التلاميذ، والتدابير التعليمية، وتحديد الإطار المنهجي وأدوات التقويم الذاتي والتقويمات للمدارس الثانوية التي تجريها الوزارة، ويحلل نتائج هذه التقويمات.

ي- الحرص على إشراك العديد من الهيئات والمؤسسات الوطنية في عملية تقويم النظام التعليمي وضمان جودته، مثل: وزارة الشئون الاجتماعية، ووزارة المالية، والجهاز المركزي للمحاسبات،

واتحادات العمال والنقابات المهنية (خاصة نقابة المعلمين)، بالإضافة إلى ضرورة عقد اتفاقيات مع الجامعات ومراكز البحوث للإسهام بدور فاعل في عمليات تقويم نظام التعليم قبل الجامعي.

ك- الحرص على إجراء تقويم دوري لكافة عناصر ومكونات العملية التعليمية والإدارية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.

ل- تطوير أدوار وحدات الجودة سواء على مستوى المديريات التعليمية أم على مستوى الإدارات التعليمية أم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وأن يكون لها دور في التعريف بثقافة ضمان الجودة ومتطلبات تحقيقها، والنهوض بمستوى الجودة وتحقيق الاعتماد لمؤسساتها.

م- إنشاء هيئات حكومية أو خاصة تتولى مسئولية تأهيل مؤسسات التعليم قبل الجامعي وتدريب القائمين عليها للقيام بالعمليات التي تتطلبها منظومة ضمان الجودة بهذه المؤسسات.

ن- الاستفادة من جهود وإمكانيات بعض الهيئات العربية والإقليمية المهتمة بضمان جودة التعليم من أجل تقويم وتطوير عمل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد؛ مثل: المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم AROQA، والتي تهدف إلى بناء ودعم وتعزيز ضمان جودة التعليم في البلدان العربية، وتوفير مدقق خدمات الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية العربية، والمساعدة في إنشاء نظام لتصنيف المؤسسات التعليمية في المنطقة العربية، وتشجيع وتسهيل بحوث الجودة التعليمية (المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، ٢٠٢٣).

س- الاستعانة بنتائج مشاركة المدارس في التقييمات الدولية، سواء كان ذلك في الاختبارات الدولية TIMSS، أو في اختبار مهارات القراءة الدولي PIRLS، أو في اختبار التقييم الدولي PISA، أو غيرها من الاختبارات الدولية. مع ضرورة النظر إلى نتائج هذه التقييمات كموجهات ومؤشرات مهمة لصناعة القرارات والحكم على كفاءة منظومة ضمان الجودة في التعليم قبل الجامعي المصري.

ع- حرص كافة الجهات المسئولة عن ضمان جودة التعليم قبل الجامعي على نشر ثقافة الجودة بين كافة المعنيين، ونشر أي تطورات قد تطرأ على عمليات ضمان الجودة وتقويم الأداء بينهم.

ف- السعي الحثيث للانتقال من مرحلة ضمان جودة التعليم إلى مرحلة دعم التعليم من أجل تحقيق التميز.

٢– مقترحات تتعلق بتقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

أ– الاهتمام بتصميم أدوات لتقييم الأداء بالمدارس الابتدائية بهدف تقويم ممارساتها التربوية، علاوة على تقويم بعض نتائج تلك المدارس، وتوفير مجموعة واسعة من المؤشرات الإحصائية لوصف هذه المدارس، حول أعداد الطلاب، والمسارات المتاحة، والخصائص الشخصية.

ب–تكليف المدارس الثانوية بوضع مشروع مدرسي خاص بها يحدد الشروط التي يتم بموجبها تنفيذ البرامج التعليمية الوطنية في تلك المدارس، كما يجب على كل مدرسة تحديد الأنشطة اللامنهجية التي تنظمها.

ج– المتابعة المستمرة من قبل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لكافة التطورات التي تحدث داخل المؤسسة التعليمية كل عام دراسي، والإسهام في توجيهها، مع اضطلاع مسئولي الهيئة بمهمة مناقشة خطط التحسين المقترحة مع إدارة المؤسسة التعليمية، ومتابعة تنفيذها.

د– أن تتعدد الآليات والأساليب المستخدمة في التأكد من ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بحيث لا تقتصر فقط على "الاعتماد". فمن المعروف أن تعدد تلك الآليات والأساليب يؤكد ضمان الجودة في تلك المؤسسات. علاوة على ذلك، فالاعتماد كأسلوب لضمان الجودة لا يناسب المؤسسات التعليمية متدنية الجودة؛ فهو في الغالب يُستخدم مع المؤسسات التي قطعت شوطا كبيرا في طريق الجودة، وعليه، تصبح بعض الأساليب والآليات الأخرى أكثر فائدة للمؤسسة التعليمية عند تطبيقها من الاعتماد.

هـ–تحديث وتطوير البنى التحتية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، فمعظم تلك البنى التحتية لم يعد ملائما لتلبية متطلبات العصر الحديث، وخاصة متطلبات ضمان الجودة في تلك المؤسسات. والحقيقة أن هذا الأمر يحتاج لاستثمارات مادية كبيرة، ومن المفيد طرح تحديث وتطوير تلك البنى التحتية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي كمشروع وطني يتم تمويله من تبرعات المواطنين وهبات رجال الأعمال.

و– إجراء تقييمات لمؤسسات التعليم قبل الجامعي على المستوى القومي، وترتيب وتصنيف مؤسسات التعليم المعتمدة على ضوء تلك التقييمات بشفافية كبيرة وتامة، والإعلان عن نتائج ذلك التصنيف على منصات ووسائل الإعلام المختلفة.

ز– ضبط جودة الامتحانات ونظم التقويم بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، من خلال التنسيق بين المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

ح– الإعلان عن ممارسات وخبرات المدارس المتميزة في ضمان الجودة على مواقع الويب الرسمية لوزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني، والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والأكاديمية المهنية للمعلم، وغيرها.

ط– اعتماد نظام عادل وفعال للمكافآت المادية التي تستحقها مؤسسات التعليم قبل الجامعي المتميزة في منظومة ضمان الجودة والتقييم والاعتماد.

ي– عدم الاكتفاء بالتقييمات التي تجريها الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، من خلال إشراك المجتمع المحلي في تقييم تلك المؤسسات، والسعي لتأسيس نظام كفء للمحاسبية والمساءلة المجتمعية. فكل مدرسة يجب عليها وضع خطة استراتيجية لعملياتها وتحديد أولوياتها، حتى يمكن للمجتمع المحلي الحكم على أداء تلك المؤسسات ومدى تحقيقها لأهدافها وخططها، كما يجب تقديم تقارير دورية ومتنوعة عن درجة التقدم الذي تحققه تلك المؤسسات في كافة الجوانب التعليمية والمالية والإدارية سنوياً إلي المجتمع.

ك– من الضروري لنجاح منظومة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية أن تؤمن إدارة تلك المؤسسات بقضية ضمان الجودة حتى يمكنها الاستمرار فيها وتشجيع الجميع على ذلك، مع التأكيد على ربط حافز الجودة بمستوى الأداء.

٣– مقترحات تتعلق بمراحل تقويم مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

أ– أن تجري جميع مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية دراسة ذاتية خاصة بها كل عام دراسي، سواء كان ذلك في إطار خططها للحصول على الاعتماد أم لا، بحيث تشتمل تلك الدراسة على كل ما له صلة بواقع المؤسسة التعليمية، وخططها المقترحة للتطوير، مع تسليم تلك الدراسة الذاتية للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في نهاية كل عام دراسي، لمراجعتها وإبداء أي ملاحظات بشأنها، وإبداء الملاحظات عليها، مما يسهم في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المؤسسة.

ب– أن يتضمن فريق المراجعة (الزيارة) الخارجية للمؤسسة التعليمية أعضاء من المجتمع المحلي، من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال ضمان الجودة، وعدم الاكتفاء فقط بالأعضاء الأكاديميين داخل الفريق.

ج– مشاركة كافة العاملين والطلاب وأولياء الأمر وجميع المهتمين بالعملية التعليمية وأعضاء المجتمع المحلي ومؤسساته وأصحاب المصلحة في عمليات تقييم المؤسسة التعليمية وخطط تحسينها، مع

الحرص على تحديد دور كل فرد في المؤسسة تحديداً دقيقاً، وأن تتم عمليات التقييم بصورة نصف سنوية، وتتم بحيادية وشفافية كاملتين.

د– ضرورة تركيز المراجعين الخارجيين لجودة العملية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي على عملية ضمان الجودة نفسها دون الاقتصار فقط على فحص الملفات والأدلة والشواهد.

هـ– وضع دليل للتقويم الذاتي للمدارس من قبل مجلس التقويم المدرسي – الموصى بإنشائه – يهدف إلى إثراء هذا النوع من التقويم، ووضعه في سياقه على مستوى مديرية التربية والتعليم و / أو المدرسة، بحيث يقترح الدليل مدى واسعا من الأسئلة وأدوات التقويم التي يتم توفيرها لتمكين المدارس من بناء تقويمها الذاتي.

و– الاهتمام بالتقويمات الخارجية للنظام التعليمي، وأن تستفيد تلك التقويمات من تحليل المؤشرات والوثائق الموجودة في ملف التقويم الذاتي، والملاحظة الشاملة للمدرسة، بالإضافة إلى المناقشات مع جميع المشاركين في نجاح التلاميذ. كما يجب أن يهتم التقويم الخارجي بتحديد نقاط القوة والضعف، والتقدم المحتمل من أجل ضمان تحقيق إنجازات قوية لجميع الطلاب في المدرسة.

٤– مقترحات تتعلق بأدوات التقويم المستخدمة:

أ– يجب أن يكون هناك نص صريح في قانون التعليم أو في قانون إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد على مواد تعزز مؤشرات القيمة المضافة في المدارس، وتدعم التقويم الذاتي للمؤسسات، وتحدد أدواته وضوابطه ومراحله وإجراءاته.

ب– تخصيص أدوات تقويم خاصة بمديري المدارس والمفتشين، تقدم معلومات عن خصائص طلاب المدرسة والموارد البشرية وموارد الوقت المتاحة.

ج– تصميم مؤشرات لتقويم عمل كل مدرسة، يتم من خلالها تحديد ما أضافته المدرسة لتلاميذها، وتزويد مديري المدارس والمعلمين بعناصر للتفكير لمساعدتهم على تحسين فاعلية أعمالهم؛ وتمكين المدارس نفسها من تكوين صورة لقيمتها المضافة، وتوفير معلومات عن أداء المدرسة، وتحديد موقعها على مستوى الإدارة التعليمية والمديرية التعليمية وعلى مستوى الجمهورية.

٥– مقترحات تتعلق بتقويم الطلاب:

أ– إنشاء سجل مدرسي رقمي لكل تلميذ عند تسجيله لأول مرة في المدرسة الابتدائية، بهدف مراقبة معارفه ومهاراته فيما يتعلق بأهداف البرامج الدراسية، ومتابعة إنجازاته والتقدم الذي أحرزه، والصعوبات التي عانى منها.

ب– مشاركة أولياء أمور التلاميذ في تقويم أبنائهم، والتعاون مع الجهات المدرسية في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم. مع ضرورة أن يكون للمجالس المدرسية دور مهم في تقويم مستوى وإنجازات التلاميذ خلال العام الدراسي.

ج– إنشاء منصة رقمية وطنية مخصصة على شبكة الإنترنت يتم إدخال نتائج تقويم التلاميذ من قبل المعلمين عليها؛ بحيث تُتاح النتائج في البداية للمدرسة فقط؛ حيث يكون لدى المعلم ملف تعريف خاص بكل تلميذ، ومن ثم تُرسل نتائج التلاميذ إلى أولياء الأمور. بعدها يتم إخفاء هوية البيانات، وبمجرد تجميعها، تصبح متاحة للموجهين والمفتشين التربويين لأغراض التوجيه.

د– خضوع الطلاب في بداية العام الدراسي لاختبارات تحديد مستوى في المواد الأساسية، بهدف تحديد إنجازات واحتياجات كل تلميذ من أجل تقديم الدعم الشخصي له، ومعالجة أي صعوبات قد يواجهها، كما يمكن أن توفر نتائج هذا التقويم بيانات حول معارف ومهارات التلاميذ في هذه المواد على مستوى الجمهورية وفي كل مديرية تعليمية.

هـ– تنفيذ تقييمات موحدة اعتمادً على مجموعة من العينات على مستوى الجمهورية، لقياس مهارات الطلاب في نهاية التعليم الأساسي وفي نهاية المرحلة الثانوية.

و– تحديد الطلاب المتفوقين والمتعثرين دراسيا بناء على قواعد محددة ومعلنة، كما يجب وضع آليات معتمدة للتعامل معهم يتم نشرها على مستوى المدارس التابعة للوزارة. مع ضرورة إنشاء لجنة لدعم هؤلاء الطلاب تضم أعضاء من داخل المدرسة ومن خارجها.

ز– تقديم كافة أنواع الدعم للطلاب المتميزين، سواء كان دعما ماليا من خلال توفير الكتب الدراسية، وغيرها من الأدوات، أو كان دعما معنويا من خلال نشر أسماء هؤلاء المتميزين في لوحة شرف المدرسة، وعلى موقعها الإلكتروني، وتكريمهم في حفل سنوي، ومنحهم أولوية للمشاركة في الرحلات المتنوعة وفي مختلف الأنشطة المدرسية الأخرى. كما يجب تقديم الدعم أيضا للطلاب المتعثرين دراسيا من خلال زيادة التواصل بين المعلمين والطلاب، مع ضرورة الوقوف على الأسباب التي أدت إلى تدني تحصيلهم الدراسي، واقتراح حلول لهذه المشكلة بمشاركة المعلمين، وتنظيم مجموعات تقوية مجانية لهم.

ح– تطبيق نظام المقيّمين الخارجيين، بهدف ربط النظام التعليمي بالمجتمع المحيط به.

ط– التأكد من جودة ورقة الامتحان، وأنها تستوفي كافة معايير الجودة من حيث الشكل والمضمون.

٦– مقترحات تتعلق بتقويم أداء المعلمين:

أ- تفعيل دور وحدة التدريب والجودة بالمدارس لتقوم بدورها في تدريب المعلمين على الأساليب الحديثة في التدريس والتقويم وإدارة الوقت والاتصال الفعال.

ب- الحرص على التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وإتاحة مناخ مدرسي محفز ومشجع لهم على تطوير ذواتهم، وذلك من خلال توفير الكتب والمراجع، والدورات التدريبية وورش العمل، وتوفير التسهيلات اللازمة لمساعدتهم على مواصلة التعليم والدراسات العليا.

ج- وضع تصور واضح ودقيق للمعايير والإجراءات الخاصة بالاعتماد المهني للمعلمين في كافة التخصصات، بالتنسيق مع كليات التربية وكل من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد والأكاديمية المهنية للمعلم؛ حيث إن اعتماد المؤسسة التعليمية لا يكفي لضمان جودة العملية التعليمية بها دون اعتماد المعلم الكفء الصالح لممارسة مهنة التعليم، مع ضرورة تحديد الآثار التي قد تترتب على قرار اعتماد المعلم من عدمه، وتحديد الإجراءات المطلوبة في حالة عدم استيفائه لمعايير اعتماده مهنياً.

د- اعتماد معايير موضوعية ومعلنة لتقييم أداء المعلم، تتضمن: التزامه بالجداول الدراسية وكافة واجباته الوظيفية، ومدى مشاركته في المجالس الرسمية واللجان المدرسية، والتزامه بحضور الدورات التدريبية وورش العمل والندوات التي تعقدها الجهات العليا، بالإضافة إلى مشاركته في العملية الإرشادية للطلاب والإسهام بفاعلية في الأنشطة الطلابية، والإسهام في أنشطة المدرسة ذات الصلة بخدمة المجتمع والبيئة المحلية، ومشاركته في أنشطة ضمان جودة التعليم بالمدرسة، والتزامه بتنفيذ خطة المقرر، علاوة على المشاركة في لجان الدراسة الذاتية للمدرسة، وأخيرا، علاقاته الإنسانية الطيبة مع الطلاب ومع زملائه ورؤسائه في العمل.

هـ- ربط عملية التقويم بالتطور الوظيفي للمعلمين، بهدف التعرف بشكل أفضل على مدى التزام المعلمين، من خلال تحسين آفاق حياتهم المهنية.

٧- مقترحات تتعلق بتقويم أداء مديري المدارس:

أ- اختيار مديري المدارس بموجب معايير محددة وموضوعية، مثل: المؤهلات الشخصية، والكفاءة والمهارات الإدارية والقيادية التي يمتلكها، والمؤهلات الحاصل عليها، والأنشطة العلمية، وقدرته على المشاركة في الأنشطة الطلابية، وفي أنشطة ضمان الجودة والاعتماد، علاوة على المشاركة الفعالة في فعاليات خدمة المجتمع.

ب– تنظيم برامج تدريبية مكثفة لمديري المدارس لتدريبهم على مهارات القيادة والإدارة ومهارات التخطيط ومبادئ إدارة الجودة وضمانها، وطرق تطبيق معايير الجودة والاعتماد، وأهداف وخطوات الاعتماد، والطرق الفعالة لتوظيف الميزانية.

ج– من الضروري أن يقدم مدير المدرسة – للجهات العليا – عند تعيينه في مدرسة جديدة، وكل ثلاث سنوات بعد ذلك، تشخيصًا يتضمن تحليلاً شاملاً للمدرسة وسبل تشغيلها، بالإضافة إلى اقتراح لتنفيذ ثلاثة مجالات من التقدم على المدى المتوسط، كما يجب عليه أيضا تزويد تلك الجهات بمؤشرات أداء المعلمين في النشاط البدني.

د– إنشاء وزارة التربية والتعليم لموقع ويب خاص بمديري المدارس لمساعدتهم على تقويم سياسة مدارسهم، ويمكن أيضًا للأعضاء الآخرين في مجتمع المدرسة استخدام هذه الموقع.

هـ– استخدام مديري المدارس لأساليب إدارية متطورة في إدارة المؤسسة التعليمية بشكل يخدم منظومة ضمان الجودة، ويدعم العمل الفريقي من أجل تحقيق التفاعل بينها وبين العاملين في المؤسسة.

٨– مقترحات تتعلق بتقويم السياسات التعليمية:

أ– مشاركة العديد من الأطراف المعنية وأصحاب المصلحة والمؤسسات البحثية والأكاديمية في تقويم السياسات التعليمية المنفذة لتحسين تحصيل الطلاب ونتائج نظام التعليم إلى جانب الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، مثل: الأقسام والإدارات التابعة للوزارة ومديريات وإدارات التعليم، وبعض الهيئات الأخرى؛ بهدف تقويم جميع القضايا المتعلقة بالسياسات التعليمية وتنظيمها وطرق التشغيل ووسائل العمل في قطاع المدرسة، بما في ذلك المناخ المدرسي والحياة والتوجيه والدعم التعليمي.

ب– إسهام الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في توجيه نظام التعليم من خلال القيام بالأنشطة والمهام التي تهدف إلى تقويم السياسات أو التجارب التعليمية، والإبلاغ عن آثار الإصلاحات أو المخططات التجريبية وتقديم أدلة لتسليط الضوء على تنفيذها ومدى ملاءمتها، ووصف طرق نشر المقاييس التي تم تقويمها، وتحديد التأثيرات قصيرة ومتوسطة المدى على تعلم التلاميذ والمسارات المهنية، ودراسة التغييرات في ممارسات التدريس.

ج– اعتماد سياسة فعالة ومتكاملة لتقويم أداء مؤسسات التعليم قبل الجامعي بشكل مستمر في كل جوانبه وعلى كافة المستويات، بهدف ضمان الجودة لمنظومة التعليم قبل الجامعي، والتأكد من إنجاز مكوناتها.

د– أن تتضمن السياسات التعليمية لمراحل التعليم قبل الجامعي التأكيد على استخدام الإدارة الإلكترونية، لضمان الجودة والشفافية والدقة، وتسهيل عمليات الاتصال بين قيادات التعليم وما يتبعها من وحدات إدارية.

هـ– تبني السياسات التعليمية لنمط خاص من الجودة والمعايير المرتبطة بها، يتسق مع الظروف المستجدة، ويكون مدعوما بمجموعة من المؤشرات التعليمية الكمية والكيفية، يتم إعدادها على ضوء إمكانيات الواقع وظروفه وأهدافه، مع الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا الشأن بما يتفق مع الإطار الثقافي والمجتمعي المصري.

و– تعديل السياسات ذات الصلة باعتماد المراجعين الخارجيين لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بهدف تمكينهم من التركيز على عملية ضمان الجودة نفسها دون الاقتصار فقط على فحص الملفات والأدلة والشواهد.

٩– مقترحات تتعلق بتقويم الممارسات التدريسية:

أ– تنفيذ استطلاع دوري حول نظام التعليم، بهدف تحليل عمليات التدريس على مستوى الجمهورية، في مراحل التعليم المختلفة، والكشف عن تطور هذه العمليات، مما يمنح المعلمين الفرصة للتعبير عن أنفسهم حول جدوى الممارسات المختلفة الموصى بها. كما يمكن أن يركز هذا الاستطلاع على تطور الممارسات ذات الصلة بالمشهد التعليمي المتغير، وعلى الدوافع التي تحفز الفرد ليصبح معلمًا، بالإضافة إلى تركيزه على الرضا الوظيفي وإعداد وتدريب المعلمين.

ب– التأكد من مدى ملاءمة الموارد المملوكة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي لطرق واستراتيجيات التدريس المتبعة في تلك المؤسسات، خاصة ما يرتبط منها بالتعلم الإلكتروني.

ج– استخدام طرق واستراتيجيات التدريس غير التقليدية، مثل: أسلوب حل المشكلات، والمشروعات البحثية، والتعلم الإلكتروني، والتدريب الميداني، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، ودراسات الحالة، والاهتمام بتنمية التفكير الابتكاري والناقد، ونظام المحاكاة، والمدخل المنظومي، والتمثيل الدرامي، والتعلم التنافسي، والتعليم المعكوس، والمناقشة، وخرائط المفاهيم، ولعب الأدوار، والتعلم بواسطة الأقران، والعصف الذهني، والتعلم النشط، والمحاضرات التفاعلية، والمشروعات البحثية والتعليمية.

د– العمل على تحويل جميع الكتب المدرسية إلى كتب إلكترونية يسهل على الطالب تحميلها، والاطلاع عليها، وطباعتها.

١٠– مقترحات تتعلق بتقويم المعدات الرقمية ومدى استخدامها في التعليم:

أ– إجراء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لدراسة أو مجموعة دراسات تهدف إلى وصف مكان واستخدامات التكنولوجيا الرقمية في المدارس وفهم طبيعة وتنوع التأثيرات على مهارات الطلاب بشكل أفضل، بالإضافة إلى التعرف على تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم الطلاب، وعلى ممارسات المعلمين في استخدام التكنولوجيا الرقمية. بحيث تستند هذه الدراسات إلى اختبارات للمهارات، وإلى مقابلات مع المعلمين والمديرين التربويين من خلال استبانات عبر الإنترنت.

ب– الحرص على جاهزية البنية التكنولوجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي للتعامل مع أي أزمات تعليمية محتملة.

ج– التأكيد على توافر الخبرات الإدارية والأكاديمية القادرة على استخدام والتعامل مع المعدات التقنية والرقمية الحديثة في المنظومة التعليمية بكفاءة عالية.

د– الحرص على أن تواكب طرق واستراتيجيات التدريس والتعلم المستخدمة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي المستحدثات التقنية، وأن تتسم تلك الاستراتيجيات بالمرونة للتعامل مع التعليم الإلكتروني.

هـ– دعم وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني المصرية لجهود مؤسسات التعليم قبل الجامعي في تطوير تطبيقات التعليم الرقمي والإلكتروني من خلال بناء منصة تعليم رقمي مصرية شبيهة ببرامج المودل Moodle والإدمودو Edmodo، وغيرها من البرامج.

و– تقديم مزيد من الدعم لتوفير وسائل إضافية تيسر تعامل الطالب مع المعدات الرقمية ومنظومة التعليم الإلكتروني، مثل: شرائح الجوال المدعومة بالإنترنت وأجهزة التابلت.

ز– تدريب الطلاب والمعلمين وأفراد الجهاز الإداري بالمدارس على التطوير الذاتي المستمر لقدراتهم على الاستفادة – في إنجاز أعمالهم وتحقيق أهدافهم – من استخدام المعدات الرقمية المتاحة وتطبيق أحدث الأساليب التقنية.

ح– رفع المحاضرات والواجبات والدروس العملية بصيغ متعددة على الموقع الإلكتروني للمدرسة بهدف تيسير حصول الطلاب عليها.

سادساً: متطلبات تطبيق التصور المقترح

من أهم المتطلبات اللازمة لتنفيذ التصور المقترح ما يلي:

١- ضرورة تبني الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وكافة القائمين على مؤسسات التعليم قبل الجامعي لهذا التصور المقترح، وإجراء كافة التعديلات التي يرونها مناسبة للاستفادة من الإجراءات والآليات التي يطرحها لتطوير منظومة ضمان الجودة بالتعليم قبل الجامعي المصري.

٢- توفير تشريعات وقوانين داعمة لمنظومة ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية، يتم من خلالها وبواسطتها محاسبة المقصرين في أداء أدوارهم، والتأكد من التزام كل طرف بمسئولياته وأدواره. ومن الضروري أن يراعى عند سن تلك التشريعات والقوانين تحقيقها للارتباط والتوازن بين التغيرات التي تتم على المستوى التنظيمي (استراتيجيات – سياسات – لوائح – قوانين – تعليمات) وبين التغيرات التي تتم على المستوى التنفيذي بالمدارس، كما يجب التأكيد في مواد تلك التشريعات علي أن عملية ضمان جودة التعليم ليست مجرد استكمال لأوراق وملفات.

٣- الاهتمام بنشر ثقافة الجودة، بشكل يساعد على انسجام قيم ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي مع القيم والمعتقدات التي يؤمن بها المستفيدون. مع ضرورة وضوح عملية ضمان الجودة وأهميتها في عقول المعنيين والقائمين بتنفيذها، والحرص على الوضوح والشفافية في إجراءاتها ونتائجها، وتعميق انتماء وولاء كافة العاملين لمنظومة التعليم التي يعملون فيها، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المشاركة في تحمل مسئولية تحقيق جودة التعليم وضمانها.

٤- وضع نظام جيد للحوافز المادية والمعنوية من أجل تعزيز اتجاهات كافة العاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي نحو تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي.

٥- ضرورة تنسيق وتكامل جهود وأدوار الجهات والهيئات ذات الصلة بمنظومة ضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي، وذلك فيما يتعلق بضبط جودة نظم التقويم والامتحانات عن طريق التنسيق بين المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، هذا إلى جانب ضرورة الاستفادة من الخبرات والتجارب العالمية في مجال ضمان وتوكيد الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي عن طريق التنسيق بين الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد. كما يجب عقد العديد من الشراكات التربوية البحثية والاستشارية والتدريبية في مجال ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بين كليات التربية

ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، مع ضرورة التنسيق في هذا الشأن مع الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد للكشف عن الفجوات الموجودة في الأداء والقضاء عليها.

٦- توفير واستكمال كافة الموارد المادية اللازمة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي لتطبيق منظومة ضمان جودة التعليم، ودعم فرص التنمية المهنية للأفراد وتحسين مهاراتهم ومعارفهم، وحثهم على النمو المهني وتجويد الأداء، وسن التشريعات المطلوبة لاستقلالية مؤسسات التعليم قبل الجامعي، بشكل يسهم في استجابتها لمحيطها الاجتماعي المحلي والعالمي.

٧- إتاحة قاعدة بيانات فعالة ومحدثة بشكل دائم، توفر كل ما له علاقة بالجهود المبذولة ونتائج الاختبارات الدولية ذات الصلة بجودة التعليم، وتحديد الإجراءات الواجب اتخاذها للمشاركة فيها؛ مع ضرورة تسهيل عملية استرجاع البيانات والمعلومات وتقييم الأنشطة اللازمة لقياس جودة الأداء وتقييم النتائج، وتعزيز عملية الاستفادة من أساليب وأدوات التقويم والاختبارات.

٨- مراجعة نظم التقويم والامتحانات ونتائجها، وإعادة النظر فيها كأداة للتحسين والتطوير، وتوظيف نتائج عمليات التقويم والامتحانات في تصحيح مسار منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بالإضافة إلى الربط بين نواتج التعلم ومحاسبية المعلمين وأعضاء الإدارة المدرسية.

٩- تخصيص بعض القنوات التليفزيونية لبعض برامجها للإسهام في نشر الوعي بمعايير ضمان جودة التعليم قبل الجامعي والحديث عن تأثيرها الإيجابي على التعليم.

١٠- إنشاء صفحات ومواقع إلكترونية على شبكة الإنترنت تتضمن ملفات نصية وصوتية وأفلاما وثائقية تهدف للتوعية بمعايير وآليات ضمان الجودة وأساليب تطبيقها بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.

١١- التعامل مع قضية جودة التعليم على اعتبار كونها قضية مجتمعية، ومع منظومة ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم قبل الجامعي كوحدة واحدة دون التركيز فقط على المسئوليات الفردية للعاملين.

١٢- بذل الجهود لتفعيل عمل وحدات ضمان الجوة الموجودة بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية والمدارس.

١٣- تفعيل الدور المهم للأكاديمية المهنية للمعلمين، والمتمثل في تحسين مستوى أداء المعلمين وتزويدهم بالمهارات والمعارف المطلوبة لتنفيذ متطلبات ضمان الجودة.

١٤- توضيح المسؤوليات والمهام الإجرائية بشكل دقيق لجميع القائمين على منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي على كافة المستويات، خاصة على مستوى كل مدرسة.

سابعًا: معوقات تنفيذ التصور المقترح، وسبل التغلب عليها

من الصعوبات التي تشكل عائقاً أمام تحقيق فعالية هذا التصور المقترح، وقد تمنع الاستفادة منه في تطوير منظومة ضمان جودة التعليم بمؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية ما يلي:

١- وجود قصور لدى القائمين على منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بالمدارس في فهم هذه المنظومة وآلياتها، والأدوات المستخدمة فيها.

٢- نقص الموارد المادية؛ حيث يتطلب تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم بمؤسسات التعليم قبل الجامعي تخصيص مزيد من المكافآت للمؤسسات التي تطبق هذه المنظومة، بالإضافة للموارد اللازمة لتنظيم هذه المؤسسات برامج للتنمية المهنية لأعضائها.

٣- ضعف متابعة القائمين على برامج التنمية المهنية للعاملين بالنظام التعليمي لتأثير تلك البرامج على منظومة ضمان الجودة والاعتماد المطبقة.

٤- الاندفاع السريع من قبل بعض مؤسسات التعليم قبل الجامعي المصرية نحو تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم دون الإعداد الجيد لهذا التطبيق، وتوفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية والفنية والتقنية اللازمة.

٥- المغالاة في تطبيق النمط البيروقراطي والروتين الإداري الممل، علاوة على جمود مناخ العمل بشكل يعوق تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، هذا بالإضافة إلى الالتزام بالحرفية المتطرفة في تنفيذ هذه المنظومة.

٦- قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمشاركين في تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر، مما يؤدي إلى عدم تقبلهم لتطبيق هذه المنظومة.

٧- مقاومة بعض المشاركين في تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي لأية تغييرات محتملة، بسبب قلة قناعتهم بأهمية التطوير، أو بسبب شعورهم بأن ذلك التغيير سيلقي مزيدا من الأعباء على كاهلهم، أو بسبب تمسكهم بالإجراءات والعمل التقليدي حرصا على أمنهم الوظيفي.

٨- ضعف المشاركة الجادة من قبل رجال الأعمال وأعضاء المجتمع المدني في قضايا التعليم في مصر، بالإضافة إلى القصور الواضح في مساندتهم لنظام تطوير التعليم، لا سيما ما يتعلق بمنظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي.

٩- الزيادة المستمرة في أعداد الطلاب المقيدين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وارتفاع كثافة الفصول بها، علاوة على النقص في أعداد تلك المؤسسات، وقلة أعداد الأفراد المدربين على تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي.

ولكي يتم التغلب على هذه المعوقات والصعوبات وغيرها، يجب مراعاة ما يلي:

١- توفير الموارد المادية والميزانيات اللازمة للقيام بالأنشطة والأهداف المخطط لها على الوجه الأكمل، والسماح للوحدات التنظيمية للحصول على موارد إضافية أو تمويل ذاتي، وحث المجتمع المحلي على تقديم الدعم المالي اللازم.

٢- التدقيق في اختيار القيادات المرنة القادرة والواعية بأهمية تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي. بالإضافة إلى ضرورة إعداد وتأهيل كافة المشاركين في تطبيق هذه المنظومة، وتنظيم برامج تدريبية فعالة وفعلية، بالإضافة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لكافة العاملين في هذه المؤسسات، ومتابعة تأثير البرامج التدريبية وبرامج التنمية المهنية في بيئة العمل، وإتاحة المعلومات والبيانات اللازمة حول نتائج أداء العاملين بعد تلقيهم لتلك البرامج.

٣- نشر ثقافة ضمان الجودة والاعتماد والتميز والإصلاح بين كافة العاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وكافة المعنيين بتطبيق منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي، وإقناعهم بضرورة تطبيقها من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي.

٤- التقويم المستمر لأعمال وأنشطة مؤسسات التعليم قبل الجامعي ذات الصلة بمنظومة ضمان جودة التعليم فيها، والحرص على التدخل المبكر في حالة ظهور أية معوقات أو حدوث تغيير قد يهدد تلك المنظومة ويحول دون تحقيق أهدافها.

٥- الحرص على مشاركة جميع المعلمين والعاملين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي وأعضاء المجتمع المدني ومؤسساته في تطبيق منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي.

٦- التنفيذ التدريجي لهذا التصور المقترح، من أجل التأكد من تغير المفاهيم والموروثات والمعتقدات المتعلقة بثقافة ضمان الجودة والاعتماد لدى المعنيين بتطبيق منظومة ضمان الجودة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، بالإضافة إلى تنفيذ مجموعة من البرامج التدريبية وورش العمل والندوات التي تكسبهم المهارات والاتجاهات والقيم التي تُساعدهم على تطبيق هذه المنظومة بشكل أفضل.

ثامنًا: الجهات المسئولة عن تنفيذ التصور المقترح

١– وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني.
٢– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٣– مديريات التربية والتعليم بالمحافظات.
٤– الإدارات التعليمية في المدن والمراكز.
٥– الأكاديمية المهنية للمعلمين.
٦– هيئات ومؤسسات وأعضاء المجتمع المدني، والنقابات التعليمية.
٧– وحدات قياس الجودة بمديريات التربية والتعليم.
٨– وحدات قياس الجودة بالإدارات التعليمية.
٩– وحدة التدريب والجودة بالمدارس.
١٠– الإدارات المدرسية.
١١– أعضاء المجتمع المدرسي.

تاسعًا: إمكانية تنفيذ التصور المقترح

لكي يتأكد الباحث من مدى صلاحية التصور المقترح لتحقيق الهدف منه، والوثوق في إمكانية تنفيذه، تم عرضه على مجموعة من الأكاديميين وخبراء الجودة من جامعات مصرية مختلفة وصل عددهم إلى (١١) خبيرًا وعضو هيئة تدريس، كما تم عرض التصور المقترح على (٩) من مديري مدارس التعليم العام، و (١١) عضوًا من أعضاء وحدات الجودة بالمدارس، و(٥) مراجعين معتمدين من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. وقد أكد جميعهم – بعد إجراء بعض التعديلات – على صلاحية التصور وجدواه في تطوير منظومة ضمان جودة التعليم قبل الجامعي في مصر.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

١- إبراهيم، آية عصام؛ ومحمد، رجب أحمد عطا؛ ومحمود، أشرف محمود أحمد؛ ومحمود، سيدة سلامة محمد. (٢٠٢٢). إعداد معلم STEM (العلوم والتكنولوجيا والهندسة في الرياضيات) في جمهورية مصر العربية في ضوء التجربة الأسترالية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، ٥(١)، يناير.

٢- ابن منظور. (١٨٧٩). *موسوعة لسان العرب*. المجلد (٤)، بيروت: دار الصادر.

٣- أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٩). *تطوير المدارس*. القاهرة: الروابط العالمية للنشر والتوزيع.

٤- الأكاديمية المهنية للمعلمين. (٢٠١١). *وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي: مرحلة التعليم الأساسي*. القاهرة.

٥- آل رفعة، مسفر بن جبران بن مغيض. (٢٠١٥). تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، العدد (٢)، ص ص ١١٩-١٥٦.

٦- البنا، رياض رشاد. (٢٠٠٧). الجودة الشاملة: مفهومها وأسلوب إرسائها وتوجهات الوزارة نحو تطبيقها بمدارس المملكة. *المؤتمر السنوي الواحد والعشرين للتعليم الإعدادي بالمملكة السعودية*، في الفترة من ٢٤ – ٢٥ يناير، الرياض.

٧- الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي. (٢٠٢٣). *مدخل إلى الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي "IEA"*. متاح على: https://www.iea.nl/ar/intro، تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/٠٣/١٦م.

٨- أمين، مانيرفا رشدي. (٢٠٠٨). تقويم مهارات الأداء التدريسي والصفات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء النماذج الحديثة للمنهج. *المؤتمر الدولي الأول – العلمي الخامس عشر – إعداد المعلم وتنميته، آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير*، الجزء الثاني، كلية التربية جامعة حلوان، في الفترة من ٢١-٢٢ أبريل.

٩- باشيوة، لحسن عبدالله؛ والمرابط، منصور؛ وعبيدات، سفيان طلال. (٢٠١٩). دور مساهمة القطاع غير الحكومي في تحقيق جودة التعليم في الدول العربية. *المجلة العربية لجودة التعليم*، ٦(١)، أبريل، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم.

١٠- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات*. القاهرة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١١- بطاح، أحمد، والطعاني، حسن. (٢٠١٦). *الإدارة التربوية: رؤية معاصرة*. عمّان: دار الفكر.

١٢- بهجت، فاطمة محمد. (٢٠٢١). التعليم عن بُعد بمدارس التعليم الثانوي في ظل جائحة كورونا بمحافظة الشرقية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤٥(١).

١٣- البوهي، رأفت عبد العزيز وآخرون. (٢٠١٨). *الجودة الشاملة في التعليم*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

١٤- البوهي، فاروق شوقي. (٢٠٠١). *الإدارة التعليمية والمدرسية*. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

١٥- جابر، سارة محمد عبدالناصر. (٢٠٢٠). الإعلان السياسي في مصر بعد ثورة ٣٠ يونيه ٢٠١٣: دراسة تحليلية على الانتخابات الرئاسية ٢٠١٨/٢٠١٤. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، العدد (٢٤)، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، نوفمبر.

١٦- جري، خضير عباس، وكاطع، عباس دحام. (٢٠١٧). *الجودة في إعداد المعلمين وتطويرهم*. بغداد: الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.

١٧- جمهورية مصر العربية (٢٠٠٩أ). *دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الثاني: أدوات التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

١٨- جمهورية مصر العربية. (١٩٨١). قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بإصدار قانون التعليم. *الجريدة الرسمية*، العدد ٣٤، في ٢٠ أغسطس، القاهرة.

١٩- جمهورية مصر العربية. (٢٠٠٠). *القانون رقم (٤٧) لسنة ١٩٧٨ بشأن نظام العاملين المدنيين بالدولة طبقا لأحدث القوانين المعدلة له*. ط ١٨، الجزء (٢١)، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٢٠- جمهورية مصر العربية. (٢٠٠٧). قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١. *الجريدة الرسمية*، العدد ٢٥ تابع (م) في ٢١ يونيه.

٢١- جمهورية مصر العربية. (٢٠٠٨). قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ١٢٩ لسنة ٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها. *الجريدة الرسمية*، العدد ١٩ (تابع) في ٨ مايو.

٢٢- جمهورية مصر العربية. (٢٠٠٩ب). *دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول: إجراءات الاعتماد– التقييم الذاتي. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد*، القاهرة.

٢٣- جمهورية مصر العربية. (٢٠١١أ). *دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الثاني: أدوات التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة، يناير.

٢٤- جمهورية مصر العربية. (٢٠١١ب). *دليل أدوات جمع البيانات للتقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

٢٥- جمهورية مصر العربية. (٢٠١١ج). *وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي– مرحلة التعليم الأساسي*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة.

٢٦- جمهورية مصر العربية. (٢٠١٢أ). قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢ بتعديل بعض أحكام القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن التعليم. *الجريدة الرسمية*، العدد ٤٤ (مكرر)، في ٦ نوفمبر.

٢٧- جمهورية مصر العربية. (٢٠١٢ب). *مرشد مؤسسات التعليم قبل الجامعي للتقدم والحصول على الاعتماد: الإصدار الثاني*. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة، فبراير.

٢٨- جمهورية مصر العربية. (٢٠١٣). قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨ لسنة ٢٠١٣ بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ المعدل بالقانون رقم ٩٣ لسنة ٢٠١٢. *الوقائع المصرية*، العدد ٩٧ (تابع)، في ٢٧ أبريل.

٢٩- جمهورية مصر العربية. (٢٠١٦). قانون رقم (١) لسنة ٢٠١٦ بإصدار اللائحة الداخلية لمجلس النواب. *الجريدة الرسمية*، العدد (١٤) مكرر (ب)، في ١٣ أبريل.

٣٠- جمهورية مصر العربية. (٢٠١٩). *دستور جمهورية مصر العربية وتعديلاته ٢٠١٩*. مجلس النواب، الأمانة العامة، أبريل، القاهرة.

٣١- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٠). أثر الزيادة السكانية على القوى العاملة والتعليم والصحة خلال الفترة من ٢٠١٧ إلى ٢٠٢٥. *السكان: بحوث ودراسات*، العدد (٩٩).

٣٢- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٢). *مصر في أرقام*، القاهرة.

٣٣- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٢٠٢٣). *الساعة السكانية الآن*. متاح على: https://www.capmas.gov.eg، تاريخ الدخول: ١٥/٠٥/٢٠٢٣.

٣٤- حافظ، محمد صبري والبحيري، السيد محمود. (٢٠١٠). *اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية*. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

٣٥- حافظ، محمود محمد. (٢٠١٢). *مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

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

٣٧- حجي، أحمد إسماعيل. (١٩٩٨). *التربية المقارنة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٨- الحريري، رافده. (٢٠٠٨م). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣٩- حسن، محمد صديق محمد. (٢٠٠٤). ضمان الجودة في التعليم المدخلات ومقومات النجاح. *مجلة التربية، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، ٣٣(١٥٠).

٤٠- حسين، أسماء مجدي علي. (٢٠٢٢). مبادرة حياة كريمة وإعادة بناء الإنسان المصري. *آفاق اجتماعية*، العدد (٤)، نوفمبر.

٤١- حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠١١). *ضمان الجودة والاعتماد في التعليم*. القاهرة: دار النهضة العربية للنش والتوزيع.

٤٢- حياة كريمة. (٢٠٢٣أ). *أهداف المبادرة*. متاح على: https://hayakarima.com/goals.html، تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/٠٦/٠١.

٤٣- حياة كريمة. (٢٠٢٣ب). *عن حياة كريمة*. متاح على: https://hayakarima.com/about.html، تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/٠٦/٠١.

٤٤- خاطر، عبدالعظيم حسين. (٢٠٢١). متطلبات تحقيق ضمان الجودة بمدارس التعليم الثانوي الفني في مصر. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ١٢٥(٢)، يناير، ص ص ١٨٣-٢١٠.

٤٥- خليفة، ابتسام سالم. (٢٠١٩). التعليم في ليبيا وواقع تطبيق معايير الجودة الشاملة. *مجلة كليات التربية*، ليبيا، العدد (١٥)، سبتمبر.

٤٦- خليل، نبيل سعد. (٢٠٠٩). *التربية المقارنة: الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٤٧- رشوان، أمل شوقي ثابت؛ ومهدي، آمال العرباوي؛ والسعيد، عصام سيد أحمد. (٢٠١٣). تصور مقترح لحل مشكلات تطبيق الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي: دراسة حالة على محافظة بورسعيد. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (١٣)، يناير، ص ص ٤٦١-٤٨٦.

٤٨- رضوان، وائل وفيق؛ وعاشور، نيللي السيد؛ وطه، ماجدة أحمد سلامة. (٢٠٢٠). مؤشرات الأداء مدخلا لتطوير التعليم الأساسي بمصر لمواجهة التحديات المعاصرة. *مجلة كلية التربية – جامعة دمياط*، العدد (٧٥)، أكتوبر.

٤٩- رمضان، صلاح السيد عبده؛ إبراهيم، شيماء إبراهيم؛ والسيد، سلام أحمد عبده. (٢٠١٥). ثورة ٢٥ يناير وتداعياتها التربوية على المجتمع المصري: دراسة تحليلية. *مجلة المعرفة التربوية*، الجمعية المصرية لأصول التربية، ٣(٦)، يوليو.

٥٠- الرواشدة، علاء زهير. (٢٠٠٨). العولمة والمجتمع. *مجلة تجارة الرياض*، غرفة الرياض، الرياض، العدد ٢٤.

٥١- الزملي، علي عبد جاسم، وآخرون (٢٠١٢). دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٣(٢).

٥٢- الزهيري، إبراهيم عباس. (٢٠٠٨). *الإدارة المدرسية والصفية: منظومة الجودة الشاملة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٣- زين الدين، المعتز بالله. (٢٠١١م). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. *مجلة التربية العلمية*، ١٤(٣).

٥٤- سالم، طه عبدالباسط علي؛ وحسين، سلامة عبدالعظيم؛ وصادق، فاطمة السيد. (٢٠٢٠). معوقات ضمان جودة المدارس الثانوية المعتمدة في مصر وسبل التغلب عليها: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية ببنها*، جامعة بنها، ١٢٤(٤)، ص ص ٣٢٩-٣٤٦.

٥٥- سلام، محمد توفيق وآخرون. (٢٠٠٧). *التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر: دراسة تحليلية كيفية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج، القاهرة، ص ص ١–١٣.

٥٦- سليم، طارق حسن. (٢٠١١). *الإدارة التربوية في الألفية الجديدة مدخل متجدد لعالم متغير*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

٥٧- سليمان، سعيد أحمد؛ وعبدالعزيز، صفاء محمود. (٢٠٠٦). *دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع هيئة المعونة الأمريكية، برنامج جوائز الامتياز المدرسي.

٥٨- السيد، هبه أبورواش. (٢٠٢٢). واقع الإنفاق الحكومي للتعليم قبل الجامعي في مصر في الفترة الزمنية ٢٠١٦/٢٠١٥ – ٢٠٢١/٢٠٢٠. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية – جامعة حلوان، ٢٨(٤).

٥٩- السيسي، جمال أحمد؛ عشيبة، فتحي درويش محمد. (٢٠١١). ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام على ضوء تطبيق نظام ضمان جودة التعليم والاعتماد. *مستقبل التربية العربية*، ١٨(٦٩)، ص ص ٩–١٣٦.

٦٠- الشحنة، عبد المنعم الدسوقي حسن. (٢٠١٢). معايير ضمان جودة التعليم الثانوي العام واعتماد مؤسساته في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ١(٢٢)، يناير، ص ص ١٢٧– ١٦٧.

٦١- الشمري، محمد هادي؛ وشرف، رشا سعد؛ وعاصم، دينا ماهر. (٢٠١٧). ضمان جودة التعليم بدولة الكويت بين إنشاء مؤسسي وهياكل موازية في ضوء الخبرات الأجنبية. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٣(٢)، كلية التربية، جامعة حلوان، ص ص ١١٠٥–١١٦١.

٦٢- الشناوي، أحمد محمد سيد؛ و عيد، هالة فوزى محمد. (٢٠١٠). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر: تصور مقترح. *دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٦٧).

٦٣- صبري، ماهر إسماعيل؛ والرافعي محب محمود. (٢٠٠٨م). *التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

٦٤- صندوق النقد الدولي. (٢٠١٩). *آفاق الاقتصاد العالمي: تباطؤ في النمو، وتعاف محفوف بالمخاطر*. واشنطن العاصمة، أبريل.

٦٥- صياد، أفراح محمد. (٢٠١٦). دراسة تحليلية لأفضل الممارسات في مجالات إدارة الجودة والاعتماد المدرسي، مجلة الإدارة التربوية، ٣(٨)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص ص ٢٢٧– ٣١٢.

٦٦- الطائي، يوسف حجيم. (٢٠٠٨). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي*. عمّان: مؤسسة الوراق.

٦٧- طرودي، لينده. (٢٠٢٠). مسار التحول الديمقراطي وتداعياته على الأمن الإسرائيلي. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

٦٨- عابدين، محمود عباس. (١٩٩٢). الجودة واقتصادياتها في التربية دراسة نقدية، *مجلة دراسات تربوية*، ٧(٤).

٦٩- العاصي، نهى؛ والكومي، عفاف. (٢٠١٥). نموذج مقترح لتقييم أداء المراجعين الخارجيين بالتعليم ما قبل الجامعي. *مجلة الإدارة التربوية*، ٢(٧)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٧٧-٢٨١.

٧٠- عبد الحكيم، شكالي. (٢٠١٨). دراسة مقارنة بين النظام التربوي الجزائري ونظيره الفرنسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

٧١- عبد العزيز، آية. (٢٠١٨). الأمن الأوروبي والتحديات الداخلية: أولويات الدبلوماسية الفرنسية في عهد ماكرون. *آفاق سياسية*، العدد (٣٦)، المركز العربي للبحوث والدراسات.

٧٢- عبدالحليم، طارق حسن. (٢٠١١). *الإدارة التربوية في الألفية الجديدة: مدخل متجدد لعالم متغير*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

٧٣- عبدالعال، هناء أحمد محود. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة لنظام التعليم الابتدائي في كل من مصر والبرازيل. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، العدد (٣٨)، أبريل.

٧٤- عبدالقادر، عيد رشاد. (٢٠٢٢). الآثار المتوقعة للأزمة الروسية الأوكرانية على الاقتصاد المصري. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٥٢(٤)، ديسمبر.

٧٥- عبدالله، مصطفى أحمد؛ وأمين، عادل حلمي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير التعليم الهجين بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر في ظل جائحة كورونا المستجد Covod-19. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٧(١٤).

٧٦- عبدالمجيد، عيد رشاد عبدالقادر (٢٠٢٢). الآثار المتوقعة للأزمة الروسية الأوكرانية على الاقتصاد المصري. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، العدد (٤)، جامعة عين شمس – كلية التجارة.

٧٧- عبده، إبراهيم إسماعيل. (٢٠١٨). التحولات الاجتماعية ما بعد الربيع العربي وانعكاساتها على الشباب من منظور علم الاجتماع السياسي: دراسة حالة الفترة من ٢٠١١ – ٢٠١٨. *مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية*، العدد (١٤).

٧٨- عبده، فاتن رمضان. (٢٠٢٢). آليات مقترحة لتنمية الجدارات القيادية لدى مديري مدارس التعليم قبل الجامعي بمصر على ضوء خبرة ماليزيا. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٦(٩).

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

٨٠- العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). الاعتماد وضمان الجودة لمدارس التعليم الثانوي العام. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٨١- عربيات، سليمان. (٢٠٠٦). *استراتيجيات التعليم في ظل العولمة*. جامعة مؤته، الأردن.

٨٢- عز الدين، شافية. (٢٠٢١). تعليم رياض الأطفال عن بعد. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، بيروت، ٣(١٥).

٨٣- عزب، محسن عبدالستار. (٢٠١٨). *تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٨٤- عطية، محسن على. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٨٥- عمارة، بثينة حسنين. (٢٠١٦). *العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري*. ط٢، القاهرة: دار الأمين.

٨٦- فتحي، شاكر محمد، وزيدان، همام بدراوي. (٢٠٠٣). *التربية المقارنة: المنهج، الأساليب، التطبيقات*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٨٧- الفهمي، مرزوق مطر. (٢٠١٦). الطريق إلى الجودة في التعليم. القاهرة: مكتبة جزيرة الورد.

٨٨- قاسم، مجدي عبدالوهاب وشحاته، صفاء أحمد. (٢٠١٤). *صناعة مستقبل التعليم الجامعي بين إرادة التغيير وإدارته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

٩٠- مجدي قاسم وآخرون. (٢٠١١). *المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٩١- مجلس الشعب. (٢٠٠٦). قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. *الجريدة الرسمية*، العدد (٢٢ مكرر)، في ٦ يونيه.

٩٢- المجلس القومي للسكان. (٢٠١٦). *تحليل الوضع السكاني: مصر ٢٠١٦*. المركز المصري لبحوث الرأي العام (بصيرة)، ديسمبر، القاهرة.

٩٣- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٢). *المعجم الوجيز*. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٩٤- مجيد، سوسن شاكر، والزيادات، محمد عواد. (٢٠١٥). *الجودة والاعتماد الأكاديمي*. عمّان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٥- محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٨٨)، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٩٦- محمد، سيد محمد؛ و محمد، سعيد عباس. (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه مسئولي وحدتي ضمان الجودة والدعم الفني بالإدارات التعليمية وسبل التعب عليها: دراسة ميدانية بمحافظة قنا. *المجلة التربوية*، العدد (٢٨)، كلية التربية – جامعة جنوب الوادي.

٩٧- محمد، صبري شهوان السيد؛ والسيد، نادية حسن؛ والسيد، هناء شحات. (٢٠٢١). دور مؤسسات وهيئات التعليم في تحقيق استدامة الجودة والاعتماد بمدارس التعليم الأساسي في مصر. *مجلة كلية التربية ببنها*، جامعة بنها، ١٢٥(١)، ص ص ٤١٤-٤٣٦.

٩٨- محمود، فتحي محمد. (٢٠١٣). تأهيل مدارس التعليم العام لتحقيق متطلبات الاعتماد المدرسي. *اللقاء السنوي السادس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*. في الفترة من ٤-٦ فبراير، الرياض: جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).

٩٩- مديرية التربية والتعليم بسوهاج. (٢٠٢٣). *نموذج تقويم أداء رقم (٣) لشاغلي وظائف الإدارة المدرسية (مدير مدرسة / وكيل مدرسة) طبقا للقانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧*، سوهاج.

١٠٠- مصطفى، إيمان محمد عبداللطيف. (٢٠٢٠). أثر الزيادة السكانية المتسارعة على التنمية المستدامة في مصر خلال الفترة (١٩٧٧-٢٠١٨). *المجلة العربية للإدارة*، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٤٠(٢)، يونيو.

١٠١- معوض، أشواق عبد الجليل على؛ وأبو الوفا، جمال محمد؛ وحسين، وسلامة عبدالعظيم. (٢٠١٦). تحسين جودة المدارس الثانوية العامة في مصر: المتطلبات – المشكلات – المقترحات. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧(١٠٨)، ص ص ٢٧-١٠٨.

١٠٢- المفتي، محمد أمين. (٢٠٠٨). أنماط الامتحانات وبدائلها، *بحث مقدم للمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي*، الجزء الثاني، سياسات التقويم، مايو، القاهرة.

١٠٣- مكاوي، ريهام السيد مصطفى. (٢٠١٦). الآثار الاقتصادية لثورة يناير ٢٠١١ على الاقتصاد المصري. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس – كلية التجارة، العدد (٢).

١٠٤- المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم. (٢٠٢٣). *أهداف المنظمة*. متاح على: https://events.aroqa.org، تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/١٠/٢٢.

١٠٥- المهدي، عالية. (٢٠١٠). *شركاء في التنمية: الجوانب السياسية والاجتماعية لإصلاح الاقتصادي في مصر*. القاهرة: مركز دراسات وبحوث الدول النامية.

١٠٦- ناس، السيد محمد؛ وموسى، سيد سالم. (٢٠٠٤). التعليم قبل الجامعي والفقر: دراسة للواقع المصري في ضوء الخبرة الدولية. *مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية – مصر، ١٠(٣٢).

١٠٧- النجار، فريد. (٢٠٠٢). *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

١٠٨- نور الدين، مصطفى. (٢٠١٧). كل شيء هادئ في فرنسا. *مجلة الديمقراطية*. ١٧(٦٧)، مؤسسة الأهرام، القاهرة.

١٠٩- هلال، محمد عبدالحكيم. (د.ت). *ماهية الإدارة المدرسية*. دمنهور: كلية التربية – جامعة دمنهور.

١١٠– الهنداوي، أحمد عبد الفتاح حمدي؛ والأشقر، أحمد محمد عبد السلام. (٢٠٢١). تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية "رؤية مستقبلية". *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١(٨٩)، سبتمبر، ص ص ١٥١–٢٤٥.

١١١– الهنداوي، ياسر فتحي ٢٠١٢: *إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

١١٢– هيئة التحرير. (٢٠٢٠). أثر الزيادة السكانية على القوى العاملة والتعليم والصحة: خلال الفترة من ٢٠١٧ – ٢٠٥٢. *السكان: بحوث ودراسات*، العدد (٩٩)، الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء.

١١٣– الهيئة العامة للاستعلامات. (٢٠٢١). *المشروع القومي لتطوير التعليم*. متاح على: https://www.sis.gov.eg، تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/١١/٢٦

١١٤– الهيئة العامة للاستعلامات. (٢٠٢٣). مصر: *الاقتصاد*. متاح على: https://www.sis.gov.eg/section/10/409?lang=ar، تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/٠٥/١٥.

١١٥– الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد. (٢٠١١أ). دليل أدوات جمع البيانات للتقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العام. الإصدار الثالث، القاهرة.

١١٦– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٨). *دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الجزء الأول: إجراءات الاعتماد – التقييم الذاتي*. القاهرة.

١١٧– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١١ب). *وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: وثيقة رياض الأطفال*. الإصدار الثالث ٢٠١٠/٢٠١١م، القاهرة.

١١٨– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١١ج). *وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: وثيقة التعليم الأساسي*. القاهرة.

١١٩– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٢). *وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: وثيقة التعليم الثانوي العام*، الإصدار الثالث ٢٠١٠– ٢٠١١م، القاهرة.

١٢٠– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٧) *الكتاب السنوي ٢٠١٥/٢٠١٦*. القاهرة.

١٢١– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٨). *الكتاب السنوي ٢٠١٦/٢٠١٧*. القاهرة.

١٢٢– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٩). *الكتاب السنوي ٢٠١٧/٢٠١٨*. القاهرة.

١٢٣– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٢٣). *الرؤية والرسالة*. متاح على: https://naqaae.eg/ar/about_us/Vision_Mission، بتاريخ: ٢٠٢٣/٠٣/٢٢.

١٢٤– الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٢٣). *نبذة عن قطاع التعليم قبل الجامعي بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد*. متاح على: https://naqaae.eg/ar/pre_university، تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/٠٤/٢٨.

١٢٥- الوادي، محمود؛ والطائي، رعد. (٢٠٠٣). ضمان الجودة: صياغة المنهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية للارتقاع بمستوى أدائها. *مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية*، في الفترة من ٢١–٢٣ أكتوبر، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن.

١٢٦- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. (٢٠١٦). *رؤية مصر ٢٠٣٠: استراتيجية التنمية المستدامة مصر ٢٠٣٠*. مكتب الوزير، القاهرة.

١٢٧- وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٢). *قرار وزاري رقم (٢٧١) بتاريخ ١٩٩٢/١١/٢١ بشأن قياس كفاية الأداء*. مكتب الوزير، القاهرة.

١٢٨- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٤). *القرار الوزاري رقم (٢٨) لسنة ٢٠٠٤ بشأن اختصاصات ومسئوليات الوظائف الإشرافية في الإدارات التعليمية والمدارس*. مكتب الوزير، القاهرة.

١٢٩- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٥). *قرار وزاري رقم (٢٥٠) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/٦ بشأن معدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية*. مكتب الوزير، القاهرة.

١٣٠- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١م المضاف بمقتضى القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧. *الوقائع المصرية*، العدد (٢٩١)، في ٢٥ ديسمبر.

١٣١- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٩). *المؤشرات القومية للتعليم: الدليل الفني*. مكتب الوزير، القاهرة

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

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

١٣٤- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١١). *القرار الوزاري رقم (٣١٣) بتاريخ ٢٠١١/٩/٧ بشأن إعادة تنظيم نظام التقويم التربوي الشامل على مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية*، مكتب الوزير، القاهرة.

١٣٥- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢أ). *قرار وزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ بشأن إنشاء وحدة للتدريب والجودة بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية (عام أو فني)*، مكتب الوزير، القاهرة.

١٣٦- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢ب). *قرار وزاري رقم (١٣٨) بتاريخ ١١/ ٢٠١٢/٣ بإنشاء وحدات للجودة بالمديريات والإدارات التعليمية والمدارس بالمحافظات*، مكتب الوزير، القاهرة.

١٣٧- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤). *قرار وزاري رقم (١١٩) بتاريخ ٢٠١٤/٣/١٥ بشأن إنشاء مركز إعداد القادة*. مكتب الوزير، القاهرة.

١٣٨- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤– ٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر*، مكتب الوزير، القاهرة.

١٣٩- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). *القرار الوزاري رقم (٣٤٢) لسنة ٢٠١٨ بتاريخ ٨/٩/ ٢٠١٨ الخاص برياض الأطفال بمستوييها: الأول والثاني*. مكتب الوزير، القاهرة.

١٤٠- وزارة التربية والتعليم. (د.ت أ). *استمارة تقويم أداء المعلم بواسطة مدير المدرسة أو الرئيس المباشر*. الأكاديمية المهنية للمعلمين، القاهرة.

١٤١- وزارة التربية والتعليم. (د.ت ب). *استمارة تقويم أداء المعلم بواسطة الموجه الفني*. الأكاديمية المهنية للمعلمين، القاهرة.

١٤٢- وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني. (٢٠١٣أ)، قرار وزاري رقم (٨٨) لسنة ٢٠١٣بشأن نظام الدراسة والامتحان لطلاب الصف الثالث الثانوي العام. *الوقائع المصرية*، العدد ٨٢ (تابع)، في ٨ أبريل.

١٤٣- وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني. (٢٠١٣ب). قرار وزاري رقم ٣٢٣ بتاريخ ٢٠١٣/٩/٣ بتعديل القرار الوزاري رقم (٨٨) لسنة ٢٠١٣ بشأن نظام الدراسة والامتحان لطلاب الصف الثالث الثانوي. *الوقائع المصرية*، العدد (٢٣٠)، في ٧ أكتوبر.

١٤٤- وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني. (٢٠٢٠). قرار وزاري رقم ١٩٤ لسنة ٢٠٢٠ بشأن نظام التعليم والمقررات الدراسية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، *الوقائع المصرية*، العدد (٢٤٤)، في ٣١ أكتوبر.

١٤٥- وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني. (٢٠٢٢أ). *القرار الوزاري رقم ١٦٧ لسنة ٢٠٢٢بشأن نظام الدراسة والتقييم لطلاب الصفين الرابع والخامس من الحلقة الابتدائية*، في ٢٨ سبتمبر، مكتب الوزير، القاهرة.

١٤٦- وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني. (٢٠٢٢ب). *القرار الوزاري رقم ١٦٨ لسنة ٢٠٢٢بشأن نظام التقييم لصفوف النقل من الصف السادس الابتدائي حتى الصف الثاني الثانوي العام*، في ٢٩ سبتمبر، مكتب الوزير، القاهرة.

١٤٧- وزارة المالية. (٢٠١٥). *كتاب الموازنة العامة للدولة، موازنة الهيئات الخدمية، الاستخدامات: المصروفات – الحيازة – سداد القروض، عن الأعوام المالية ٢٠١٥/٢٠١٦*. القاهرة.

١٤٨- وزارة المالية. (٢٠٢٠). *كتاب الموازنة العامة للدولة، موازنة الهيئات الخدمية، الاستخدامات: المصروفات – الحيازة – سداد القروض، عن الأعوام المالية ٢٠٢٠/٢٠٢١*. القاهرة.

١٤٩- وزارة المالية. (٢٠٢١). دليل مبسط عن إنفاق الموازنة العامة لعام ٢٠٢٠/٢٠٢١ متضمن إنفاق الموازنة على جائحة الكوفيد – ١٩ بالشراكة مع اليونيسيف. وحدة الشفافية والمشاركة المجتمعية بوزارة المالية، ومؤسسة يونيسيف مصر لأغراض المشاركة المجتمعية، القاهرة.

١٥٠- وزارة المالية. (٢٠٢٢). *البيان المالي عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٢٢/٢٠٢٣*. القاهرة.

١٥١- وسام، مهيبل. (٢٠١٧). *دور إدارة المعرفة في ضمان جودة التعليم العالي: دراسة حالة جامعة الجزائر ٣*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر ٣، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، الجزائر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

152- Ahrend, R. et al. (2017). The *Role of Urban Agglomerations for Economic and Productivity Growth*. International Productivity Monitor, 32.

153- Aide-Sociale. (2023). *Attestation de Scolarité: à quoi ça sert ? Quand est-elle demandée ? Comment Obtenir un Certificat?* Disponible en Ligne sur: https://www.aide-sociale.fr/certificat-scolarite, Date d'accès: 25/04/2023.

154- Ainley, J. & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework OECD Education*: Working Paper No. 187. Directorate for Education and Skills, OECD, 12 November, Paris.

155- Akbayeva A.A.; Mubarakov A.M.; Abduraimova B.K.; Omarbekova A.S.; Sadvakassova K.Zh.; Alimagambetova A.Z. & Kochegarov, Igor. (2022). Designing Assessment Tools for Quality Assurance in Education. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 100(10), 31 May, PP. 3421–3431.

156- Alam, Md. Mahmood (2015). Quality Assurance in School Education. *Learning Community*, 6(1): April, PP. 163-169.

157- Allard, C., Masselot, P., Peltier-Barbier, M., Roditi, É., Solnon, A., Tempier, F., et Charpentier, A. (2022). *Résultats de l'Enquête sur les Pratiques d'Enseignement des Mathématiques, PRAESCO, en Classe de CM2 en 2019*. Document de Travail n° 2022.E05 Octobre 2022, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Paris.

158- Andris, B. (2001). *International Quality Assurance*. Washington D.C.: Council for Higher Education and Accreditation.

159- Arnove, R.; Torres, C. & Franz, S. (2018). *Comparative Education the Dialectic of the Global and the Local*. 4th Edition, London: Rowman & Littlefield Publishers .

160- Assemblée Nationale. (2015). *Constitution du 4 Octobre 1958*. Paris. Article Premier

161- Balestra, C. and Tonkin, R. (2018). *Inequalities in Household Wealth across OECD Countries: Evidence from the OECD Wealth Distribution Database*. Working Paper Statistics and Data Directorate, OEDCD Publishing, Paris.

162- Behaghel, L., De Chaisemartin, C., Charpentier, A., Gurgand, M. (2013). *Les Effets de l'Internat d'Excellence de Sourdun sur les Élèves Bénéficiaires:*

Résultats d'une Expérience Contrôlée». Rapport d'Evaluation. Rapport pour le Fonds d'exp´Erimentation pour la Jeunesse avec le Concours de La DEPP, Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse. Paris, 11 avril.

163- Bellanger, C. (2021). *Le Numérique dans l'Environnement Scolaire: en quoi L'Usage des Outils Numériques Réinterroge-t-il les Pratiques Didactiques et Pédagogiques des Enseignants dans les Situations d'Apprentissages des Élèves du Lycée Professionnel ?*. Ecrit Réflexif Présenté en vue de l'Obtention du Diplôme Universitaire Le Numérique dans l'Environnement Scolaire, Université de Nantes.

164- Ben Jaafar, S.; Alzouebi K.; & Bodolica, Virginia. (2022). Accountability and Quality Assurance for Leadership and Governance in Dubai-based Educational Marketplace. *International Journal of Educational Management*, 36(5), June, PP. 641-660.

165- Benhaïm-Grosse, J. *et al.*, (2020). *Premiers Résultats de l'Enquête sur les Pratiques d'Enseignement et les Pratiques d'Enseignement des Professeurs des Écoles*, EPODE, en 2018, *Note d'Information*, n° 20.23, DEPP, Paris.

166- Bressoux, Pascal. (2008). L'Évaluation des Enseignants: Recommandations pour une Réforme de l'Inspection en France. en: *Quelle Évaluation des Enseignants au Service de l'École ?* IRDP NeuchâtelEditors: Jacques Weiss. 19-28

167- Buisson-Fenet, Hélène, et Pons, Xavier. (2017). Un «Sujet qui Fâche». L'Évaluation des Enseignants en France, entre Défense Statutaire, Injonction au Professionnalisme et Autonomie Professionnelle. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3). 381-396.

168- Caro, P. (2018). *Éducation et Territoires: Inégalités Scolaires d'Origine Territoriale en France Métropolitaine et d'Outre-Mer*. [Rapport de Recherche], Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO), Paris.

169- Cheong Cheng, Y. (2013). Quality Assurance in Education: Internal, Interface, and Future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), PP. 202-213.

170- Conseil d' Évaluation de l'École. (2020). *Évaluation des Établissements du Second Degré: Annexe1 – Guides d'Auto-évaluation*. Paris, Décembre.

171- Conseil d' Évaluation de l'École. (2021A). *Évaluation des Établissements du Second Degré Cadred'Évaluation*. Paris, Juin.

172- Conseil d' Évaluation de l'École. (2021B). *Évaluation des Établissements du Second Degré: Lycée d'Enseignement Général et Technologique Exemple de Questionnaires (Pré-bac)*. Paris, Novembre.

173- Conseil d' Évaluation de l'École. (2022A). *Évaluation des Ecoles 1er Degree: Cadre d'Évaluation et Annexes*. Janvier, Paris.

174- Conseil d' Évaluation de l'École. (2022B). *Renforcer la Cohérence des Évaluations des Acquis des Élèves: un Enjeu de Réussite et d'Équité*. Paris, Février.

175- Coppé, S., Grugeon-Allys, B., Horoks, J., Pilet, J., Solnon, A., Raffaëlli, C., Charpentier, A. (2021). *PRAESCO Mathematiques: Premiers Résultats de l'Enquête sur les Pratiques d'Enseignement des Mathématiques, PRAESCO, en Classe de 3e en 2019*, Version du 05/01/2021, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Paris.

176- Council for School Evaluation. *(2022). The French Council for School Evaluation (CSE) in Brief*. Paris.

177- Cour des Comptes, Chambres Regionales & Territoriales des Comptes. (2022). *Rapport Public Annuel 2022*: *Les Acteurs Publics Face à la Crise: une Réactivité Certaine, des Fragilités Structurelles Accentuées*. Paris, Février.

178- Cour des comptes. (2017). L'Éducation Nationale: Organiser son Évaluation pour Améliorer sa Performance. Paris, Décembre.

179- Daniel, François Grégoire, Françoise Moulet, Catherine Rouaud, Brigitte. (2022). Évaluer au CP au Quotidien: Français-mathématiques. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.

180- Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2021). *Géographie de l'École 2021*, (13e Édition) et les Territoires de l'Éducation. Juin, Paris.

181- Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2022A). *Rapport d'Activité de la DEPP 2021*. Paris, Avril.

182- Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2022B). *L'État de l'École 2022: Une Analyse Statistique du Système Éducatif, n° 32*. Octobre, Paris.

183- Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2022C). *Repères et Références Statistiques 2022: Enseignements, Formation, Recherché*. Août, Paris.

184- Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2022D). *L'Europe de l'Éducation en Chiffres 2022*, 4e Edition. Décembre, Paris.

185- Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2023A). *Revue Éducation & Formations*. Disponible en Ligne sur: https://www.education.gouv.fr/revue-education-formations-89606, Date d'accès: 7/4/2023.

186- Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). (2023B). *Les Indicateurs du Dispositif InserJeunes:Définitions et Méthodes de Calcul*. En Collaboration avec: Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et Desstatistiques (Dares), Paris, 17 Janvier.

187- Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale. (2023). *Suivi et Évaluation des Apprentissages à l'École Maternelle.* Disponible en Ligne sur: https://www.pedagogie1d.ac-nantes.fr/sarthe/ecole-maternelle/evaluer-et-differencier/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-a-l-ecole-maternelle-601927.kjsp?RH=1264083271168, Date d'accès: 25/04/2023.

188- Dunckley, P., & Elta, G. (2011). Quality Assurance of Training. *Best Practice & Research Clinical Gastroenterology*, 25(3).

189- Emin, J. Claude et Levasseur, J. (2017). L'Évaluation dans le Système Éducatifen France. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 29(1), Presse Académique Fribourg.

190- Escafre-Dublet, Angeline. (2019). The Whiteness of Cultural Boundaries in France. *Identities-Global Studies in Culture and Power*, 26(5). 563-578

191- Evain, Franck. (2023). *Performance Indicator of Upper Secondary Schools (IVAL): from Internal Management to the General Public*. Bureau des Études sur les Établissements et l'Éducation Prioritaire, DEPP, Paris.

192- Fédération des Parents d' Élèves de l'Enseignement Public. (2023).*Qui Sommes-nous?*. Disponible en Ligne sur: https://www.peep-grenoble.com/qui-sommes-nous.htm, Date d'accès: 23/04/2023.

193- Formation et Ressources Numériques. (2023). *APAE: un Outil de Tableau de Bord pour votre École*. Disponible en Ligne sur: https://tice.etab.ac-lille.fr/2020/06/25/apae-un-outil-de-tableau-de-bord-pour-votre-ecole, Date d'accès: 25/04/2023.

194- Giannini, M. (2015). Organization and Quality in School Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174.

195- Harman, G. & Mak, L. (2000). *Repositioning Quality Australian Higher Education*, Assurance and Accreditation in Center of Higher Education Management and Policy University of New England.

196- Ina V.S. Mullis Michael O. Martin Pierre Foy Martin Hooper (Eds). (2017). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): PIRLS 2016 International Results in Reading.* TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Massachusetts, USA.

197- Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, and Tom Loveless. (Eds.) (2021). *20 Years of TIMSS: International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction.* TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Massachusetts, USA, PP. 1-82.

198- Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, Dana L. Kelly, and Bethany Fishbein (Eds.). (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics*

and Science. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Massachusetts, USA, PP. 1-581.

199- Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche-IGÉSR. (2022). *Rapport d'Activité 2021-2022 de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherché*. Paris.

200- Inspection Générale des Affaires Sociales. (2023). *IGAS in Brief*, Available Online at: https://www.igas.gouv.fr/IGAS-in-brief-490.html, Accessed Date: 22/04/2023.

201- Inspection Générale des Finances. (2022). *Rapport d'Activité 2021 IGF*. Paris, Juin.

202- Institut National de la Statistique et des Études Économiques-INSEE. (2023). *Population au 1er Janvier: Données Annuelles de 1990 à 2023*. Disponible en Ligne sur: https://www.insee.fr/fr/statistiques/5225246, Date d'accès: 17/05/2023.

203- International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA. (2023). *Cycles of PIRLS*. Available Online at: https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2016/results, Accessed Date: 21/03/2023.

204- International Monetary Fund. (2017). *World Economic Outlook Database*. Washington DC., October.

205- Jiao, L. & Ge, X. (2022). TQC-PSMCV Global Internal Quality Assurance System for Chinese-foreign Cooperatively-run Schools Based on Information Technology. *ACM International Conference Proceeding Series* , 3rd International Conference on Internet and E-Business, ICIEB 2022 Virtual, 15 - 17 June, PP. 104-110.

206- Juanico, R. & Myard, J. (2017). Rapport d'Information Déposé par le Comité d'Évaluation et de Contrôle des Politiques Publiques sur l'Évaluation de la Régulation des Jeux d'Argent et de Hazard. Rapport d'Information, Num. n°4456, Paris: Assemblée Nationale.

207- Kassem, N., Taleb, N. (2021). *Impact of COVID-19 Pandemic on the Labour Market and TVET in Egypt*. Employment Promotion Project (EPPIII), GIZ, September.

208- Kerivel, Aude. (2022). *Guide Méthodologique Relatif aux Évaluations du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse*. Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse & Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire, Paris.

209- Keys to Effective Learning. (2023). *EGRA-Arabic: Early Grades Reading Assessment.* Available Online at: https://keys2el.com/project/egra-arabic-early-grades-reading-assessment, Accessed Date: 19/03/2023.

210- Kornprobst, Antoine. (2016). *Essay on the State of Research and Innovation in France and the European Union*. Cornell University, New York. 1-26

211- L'Agence Erasmus+ France Education & Formation, Européennes (2021). *Le Programme ERASMUS +: Guide à l'Intention des Inspecteurs de l'Éducation Nationale. Réalisé avec le Soutien Financier de la Commission Européenne*, Paris.

212- L'Assemblée Nationale et le Sénat. (2001). LOI Organique n° 2001-692 du 1er Août 2001 Relative aux Lois de Finances, JORF n°177 du 2 août 2001, *le Journal Officiel de la République Française.* JEUDI 2 AOÛT 2001 / 133e ANNÉE / N° 177.

213- L'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSÉÉ). (2023). *Bilan Démographique 2022*. Disponible en Ligne sur: https://www.insee.fr/fr/statistiques/6687000?sommaire=6686521, Date d'accès: 22/09/2023.

214- L'Outil d'Auto-évaluation et de Pilotage de l' Établissement-OAPE. (2023). *OAPE: Auto-évaluation des Établissements - Présentation Générale.* Disponible en Ligne sur: https://oape.adc.education.fr/oape, Date d'accès: 25/04/2023.

215- Le Conseil Constitutionnel. (2023). *Code de l'Éducation. Dernière Modification: 2023-03-17.* Institut Français d'Information Juridique, Paris.

216- l'École d'économie de Paris. (2021). *Rapport d'Activité 2020 – 2021*. Paris.

217- Les Dossiers de l'Enseignement Scolaire. (2012). *L'Enseignement Scolaire en France*. Paris.

218- Lisievici, P. (2015).The Forgotten Side of Quality: Quality of Education Construct Impact on Quality Assurance System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 180, 5 May, PP. 371-375.

219- Marjorie, Leen. (2004). *Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific*. Washington D.C.: Human Development Sector Unit, The World Bank.

220- MEN. (2016). *EVALuENT, Enquête Nationale 2016. Synthèse de l'Enquête Nationale Portant sur les Usages des Espaces Numériques de Travail (ENT) du Second Degré*. Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.

221- Merrill, B., Vogel, L. C., Little, M., Sadler, J., Lee, K. (2020). Quality Assurance Features in State-funded Early Childhood Education: A Policy Brief. *Children and Youth Services Review*, Vol. 113, June.

222- Micheal, S. & Skolouik, R.(2010). Quality Assurance in Higher Education as a Political Process. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 22.

223- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (1990). *Décret N°90-675 du 18 Juillet 1990 Portant Statuts Particuliers des Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et des Inspecteurs de l'Éducation Nationale*. Paris.

224- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2018). *Décret n° 2018-1265 du 26 Décembre 2018 Modifiant le Décret n° 90-675 du 18 Juillet 1990 Portant Statuts Particuliers des Inspecteurs d'Académie-inspecteurs Pédagogiques Régionaux et des Inspecteurs de l'Éducation Nationale*. Paris.

225- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2012). *Décret n° 2012-16 du 5 Janvier 2012 Relatif à l'Organisation Académique*. Paris.

226- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023A). *Être Inspecteur d'Académie - inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR).* Disponible en Ligne sur: https://www.education.gouv.fr/etre-inspecteur-d-academie-inspecteur-pedagogique-regional-ia-ipr-3179, Date d'accès: 22/04/2023.

227- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des sports. (2023B). *Organigramme Administration Centrale*. Janvier. Paris.

228- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2023C). *Les Régions Académiques, Académies et Services Départementaux de l'Éducation Nationale*. Disponible en Ligne sur: https://www.education.gouv.fr/les-regions-academiques-academies-et-services-departementaux-de-l-education-nationale-6557, Date d'accès: 23/04/2023.

229- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse. (2018). *Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale Présentation et Activités 2019-2020*. Paris, Janvier.

230- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse. (2020). *Évaluation Longitudinale des ActIvités Liées au Numérique Éducatif (ELAINE)*. Paris.

231- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse. (2022). *Exploiter les Résultats des Évaluations Nationales de Début de Sixiéme*. Paris.

232- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse. (2023). *Guide de l'Évaluation des Apprentissages et des Acquis des Éèves au Lycée Général et Technologique*. Paris, Mars.

233- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015A). *Les Régions Académiques, Académies et Services Départementaux de l'Éducation Nationale*. Décembre, Paris.

234- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015B). *Liste des Diplômes de l'Enseignement Technologique et Professionnel: Édition 2015.* Secretariat des Commissions Professionnelles Consultatives, Ministére de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Direction Genérale de L'Enseignement Scolaire Bureau des Diplômes Professionnels, Paris.

235- Mons, N., West, A., Toczek, M. & Barkous, S. (2014). *L'Évaluation des Élèves par les Enseignants dans la Classe et les Établissements:*

Réglementation et Pratiques. Une Comparaison Internationale dans les Pays de l'OCDE. le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire, Paris.

236- Moyou, E. (2019). *la Population Selon la Religion en France*. Berlin: Statista Research & Analysis Ltd.

237- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (Eds.). (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics & Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Massachusetts, USA

238- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Chrostowski, S. J. (Eds.). (2004), *IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

239- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J. (Eds.). (2008). *IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

240- Nikel, J., & Lowe, J. (2010). Talking of Fabric: A Multi-dimensional Model of Quality in Education. *Compare*, 40(5).

241- Noronha, C. (2012). The *Theory of Culture-specific Total Quality Management in Chinese Reglo Regions* .London: Palgrave.

242- Oakland, J. S., and Grayson, R. (2018). Quality Assurance Education and Training in the U.K. *Quality and Reliability Engineering International*. 3(3), July/September.

243- OECD. (2019). *OECD Economic Surveys: France*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development, the Economic and Development Review Committee, April.

244- OECD. (2021). *School Guide Schooling Possibilities for Bilingual or Non-French Speaking Children in the Paris Region.* Paris, March.

245- Pescaru, M. (2019). The National Quality Assurance System in Romania. *11th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI),* 27-29 June 2019, IEEE, Pitesti, Romania.

246- Philbert, Louis; Eteve, Yann; Ninnin, Louis-Marie; Dos Santos, Reinaldo; et Rocher, Thierry. (2022). *Marion LE CAM CEDRE Cycle des ́Evaluations Disciplinaires R´ealis´ees sur Echantillons: Rapport Technique (Math´ematiques 2019).* Bureau de l'Évaluation des ´elÉves DEPP - Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance Minist`ere de l'Éducation Nationale, Paris, Decembre.

247- Pohlenz, P.; Felix A.; Berndt S. & Seyfried, M. (2023). How do Students deal with forced Digitalisation in Teaching and Learning? Implications for Quality Assurance. *Quality Assurance in Education*, 31(1), PP. 18-32.

248- Pop, Maria Mion and Giurgiulescu, M. (2015). Educational Sciences between Information Technology and Communications and Quality Assurance Techniques. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 209, PP. 383-388.
249- Quenet, Jean-Michel & Taupin, Alain. (2017). *Mieux Intégrer les Services Statistiques Académiques dans le Service Statistique Ministerial*. Raport N^{o} 2017-076, Ministère de l'Education Nationale, Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherché, Paris, Juillet.
250- Roberts N.; Ziegenfuss JT; and Trautlein J. (2019). Toward a National Strategic Plan for Quality Assurance and Utilization Review Education. *Quality Assurance and Utilization Review*, 5(4), PP. 148-153.
251- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page.
252- Sanlaville, S. et Estublier, J. (2015). Mélusine. Un Environnement de Modélisation et de Coordination de Services. *Ingénierie des Systèmes D Information*, 10(3).
253- Schwab, Klaus (ed.). (2016). *The Global Competitiveness Report 2015–2016: Insight Report.* World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
254- Schwab, Klaus (ed.). (2017). *The Global Competitiveness Report 2016–2017: Insight Report.* World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
255- Schwab, Klaus (ed.). (2018). *The Global Competitiveness Report 2017–2018: Insight Report.* World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
256- Schwab, Klaus (ed.). (2019). *The Global Competitiveness Report 2018–2019: Insight Report.* World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
257- Stéfanou, A. (2017). L'Éducation Prioritaire: Scolarité des Élèves au College de 2007 à 2012. *Éducation & Formations*, N° 95 Décembre 2017, Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Paris
258- Suchaut, B., Bydanova, E., Genelot, S., Herremans, T., Lapostolle, G., et al. (2017). *Eléments d'Évaluation de l'École primaire Française.* [Rapport de Recherche] Haut Conseil de l'Éducation, Institut de Recherche sur l'Education, Paris.
259- The Conference Board. (2017). *Annual Report 2017*. New York: The Conference Board, Inc. 1-31.
260- Todorescu, L. L., Greculescu, A., & Lampă, I. (2014). Implementation of Quality Assurance in Romanian Technical Higher Education-Objective set by the Bologna Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122.
261- U.S News and World Report. (2023). *US News Education Ranking*. Available Online at: https://www.usnews.com/education/rankings, Accessed Date: 21/11/2023.
262- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education - ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec.
263- Université Fédérale, Toulouse Midi-Pyrénées. (2019). *Posters Présentation des Laboratoires de Recherché.* Forum à la Croisée des Sciences:

Interagissez, Imaginez, Innovez. Forum Interdisciplinarité 9&10 Janvier 2019 Hôtel de Région Toulouse. Université Fédérale, Toulouse Midi-Pyrénées, avec le Soutien de La Région Occitanie Pyrénées-Méditerranée.

264- Wikipédia. (2023). *Institut Montaigne*. Disponible en Ligne sur: https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_Montaigne, Date d'accès: 23/04/2023.